Ueber die Beschränkung des Unterrichts in den Volksschulen überhaupt, und den deutschen Sprachunterricht insbesondere.

Von

Christian Weiß,

Dr. der Philosophie, Königl. Preuß. geh. Reg. Rathe a. D., Ritter des rothen Adlerordens III. Classe m. d. Schl., Capitular des Collegiatstiftes zu Zeitz.

Halle,

bei C. A. Schwetschke und Sohn.

1845.

Erfahrungen und Rathschläge

aus dem Leben eines Schulfreundes.

Von

Christian Weiß,

Dr. der Philosophie, Königl. Preuß. geh. Reg. Rathe a. D.,
Ritter des rothen Adlerordens III. Classe m. d. Schl.,
Capitular des Collegiatstiftes zu Zeitz.

Vierter Band.

Halle,

bei C. A. Schwetschke und Sohn.

1845.

Vorrede.

Ich übergebe hiermit dem Publikum den vierten Band meiner Erfahrungen und Rathschläge ꝛc. zu wohlwollender Aufnahme. Er soll der letzte seyn. Denn obgleich in ihm noch nicht alles erörtert ist, was ich in der Vorrede zum dritten Bande als noch wünschenswerth zur Besprechung an diesem Orte namhaft gemacht habe, so ist es doch rathsam, hier ein Ziel zu setzen, und das, was mir als das Wesentlichste erschienen ist, dürfte nunmehr gegeben seyn.

Die jetzt vorliegenden Bände stehen nicht blos in äußerem Zusammenhange mit einander. Bei dem ersten zwar, welcher bereits eine zweite Auflage erhalten hat, hatte ich den zweiten noch nicht im Auge. Er war auf eine ganz zufällige Veranlassung entstanden. Es wurde mir aber bald klar, daß manches, was ich darin als zu einer guten Volksschule erforderlich aufgestellt hatte, auf Grundsätze zurückführte, welche von Einfluß wären auf den gesammten Volksunterricht. So entstand der zweite Band, welcher den Nebentitel erhielt: zur Fundamental- und Methoden-Lehre für ein einfacheres Lehrsystem in den Volksschulen unserer Zeit. In diesem zweiten Bande war, wie ich mich durch die Urtheile einzelner Leser überzeugte, Manches zu kurz dargestellt, vielleicht auch nicht gemeinfaßlich genug ausgedrückt, um von allen den Lesern, welche ich mir bei Abfassung desselben gedacht hatte, leicht verstanden zu werden. Ich entschloß mich daher in einem dritten Bande eine ausführlichere und mehr praktisch gefaßte Darstellung zu geben, wie es mit jenen Grundsätzen und ihrer Anwendung auf einzelne Unterrichtszweige gemeint sey. Ich versuchte dieß zunächst am Religionsunterrichte, und meine im dritten Bande gezeigt zu haben, wie weit in einer guten Volksschule bei hinreichender Lehrerkraft die intensiv religiöse Bildung gefördert werden könne, und wie zugleich der Lehrer den Gegenstand seines Unterrichts erfassen und durcharbeiten müsse, um seine Schüler zu jener Stufe intensiver Bildung erheben zu können. Diese Arbeit wurde un-

willkührlich zu bogenreich, um noch für andere Aufsätze Raum zu lassen. Der dritte Band erschien daher wieder als eine Monographie, und sein zweiter Titel war: Das dritte und fünfte Hauptstück des kleinen Katechismus von Dr. Martin Luther ꝛc.

Die drei Aufsätze nun, welche ich in dem vorliegenden Bande darbiete, betreffen zwei Hauptfragen, an deren Beantwortung zunächst gelegen war; erstens, welches wohl das geringste Maaß des Stoffes sey, mit welchem die Schüler einer, wenn auch äußerlich beschränkten, doch innerlich tüchtigen Volksschule vertraut gemacht werden müßten; zweitens, wie die deutsche Sprachlehre in den Volksschulen zu behandeln sey, um den Schülern, bei klarer Erkenntniß des Gegenstandes, nur praktisch Nützliches zu geben, d. h. ihnen zu dem Besitze und Gebrauche ihrer Muttersprache mit Fertigkeit und mit klarem Bewußtseyn der Regel dieses Gebrauches zu verhelfen. Zwischen diesen beiden Aufsätzen steht der dritte in der Mitte, und schließt sich seinem Inhalte nach an beide an. Es hatten mehrere Leser der früheren Bände einige Schwierigkeit darin gefunden, wie sie ihren Unterricht mit den ihnen gewöhnlich theils ohne alle häusliche Vorbildung, theils mit allerlei Halbwissen zugeführten Kindern zweckmäßig anfangen sollten. Diese Frage habe ich zu beantworten gesucht, so gut es im Allgemeinen sich thun läßt. Aehnliches ist auch schon von Anderen geschehen, z. B. von Scherr, von Schulz u. A.

Die Grundsätze selbst, nach welchen ich gearbeitet habe, sind nicht neu; das Eigenthümliche derselben dürfte nur darin bestehen, daß sie hier, (namentlich im zweiten Bande) mehr als anderwärts auf psychologische Gründe zurückgeführt sind. Man kann in allen guten Lehrbüchern der Pädagogik und Didaktik Vorschriften finden, wie folgende: Der Unterricht bilde die gesammte Menschenkraft, er sey naturgemäß, er beschränke seinen Lehrstoff gehörig, er sey gründlich, er sey interessant u. s. w. u. s. w. Aber bei allen solchen Vorschriften bleibt die Frage aus Luthers kleinem Katechismus unbeantwortet: wie geschieht das? Und die Antwort auf diese Frage kann durch Anhäufung und Wiederholung ähnlich bedeutender Regeln nicht gegeben werden, sondern nur durch das, was ich Gründlichkeit für den Lehrer nenne, d. h. durch Einsicht in die Nothwendigkeit der Regel aus der Erkenntniß des menschlichen Geistes. Möchte auf diesen Punkt von mehreren Seiten hingearbeitet werden, und nicht blos durch Lehrbücher, sondern auch durch die vorbereitende Bildung der Schullehrer selbst!

Denn mit Lehrbüchern ist es nicht gethan. Der Schullehrer muß durch das lebendige Wort und durch jahrelange Ge-

wöhnung für seinen Beruf herangezogen werden. Ich weiß, daß ich von einem tüchtigen Volksschullehrer viel fordere, aber ich meine, die Zeit fordert es mit mir, nicht ich allein. Ich fordere eine Durchbildung, eine Bildung des Geistes und des Gemüthes, wie sie in den kurzen Jahren eines Seminarcursus nicht erreicht werden kann. Der Volksschullehrer hat, gleich dem künftigen Gelehrten, einen dreifachen Schulcursus durchzumachen; den ersten giebt ihm die Volksschule, dann sollte das Proseminar sein Gymnasium werden, und das Seminar seine Hochschule. Und selbst dann würde immer nur der Jüngling durchgebildet seyn, noch nicht der Mann. Aber dieß ist Gang der Natur, und dasselbe Verhältniß findet sich in allen Zweigen des wissenschaftlichen und bürgerlichen Lebens. Dem Schullehrer mögen dann seine ersten Amtsjahre als Hülfslehrer, Kinderlehrer u. s. w. dasselbe leisten, was dem künftigen Staatsbeamten seine ersten Anstellungen als Auscultator oder Referendarius gewähren. Tritt er zwischen dem 25sten und 30sten Jahre in ein selbständiges und ihm ausreichenden Unterhalt gewährendes Schulamt ein, so gelangt er nicht zu spät an sein Ziel, und es wird ihm auch an der vollen Reife dafür nicht fehlen.

Doch auch hier drängt sich die Frage auf: wie geschieht das? — Ich hoffe, die Staaten unserer Zeit werden bald im Stande seyn, der Ueberzeugung gemäß zu handeln, daß der öffentliche Unterricht jeder Art und Stufe ihrer gleichmäßigen Unterstützung eben so werth als bedürftig ist. Um jetzt nur an die Volksschullehrer zu denken, so ist es klar, daß zu der Durchbildung, welche die Zeit von ihnen fordert, ein so langer Zeitaufwand, wie ich im Vorstehenden verlangt habe, nothwendig ist, nämlich vom 15ten Lebensjahre an bis wenigstens zum Eintritt ins 21ste. Sie müssen zuerst (auf dem Proseminar) das Materiale aus allen Zweigen ihres künftigen Unterrichts kennen lernen, dessen sie bedürfen werden, um darin völlig orientirt zu seyn und den Gegenstand ihrer Lehre zu beherrschen. Sie müssen ferner (auf dem Seminar) beurtheilen lernen, welcher Theil jenes Materiales für die Volksschule gehört, wie ein jeder behandelt werden muß, und welche Ansicht von dem menschlichen Geiste im Kinde, im Knaben und Mädchen sie zu fassen haben, um das Rechte überall auf die rechte Weise zu thun. Dieß Alles darf überdieß nicht blos ihrem Verstande eingeprägt oder in ihrem Gedächtnisse niedergelegt werden, sondern Proseminar und Seminar müssen auch das Gemüth ihrer Zöglinge, als Menschen und für deren künftigen Beruf, zu erziehen und in demselben die Lebendigkeit und Fülle zu nähren wissen, welche

das eigne Leben des Lehrers sowohl, als seiner Schule befruchten soll.

Aus dem hier Gesagten folgt noch manches andere, auch von Anderen mehrmals Gesagte. Wie viele Eltern werden den Aufwand für eine wenigstens sechsjährige Dauer der Vorbereitung ihrer Söhne zu machen geneigt seyn, wenn diese nachher, die ersten gleichsam Probe-Amtsjahre abgerechnet, keinem besseren Loose entgegengehen, als jetzt noch das Loos des bei Weitem größeren Theiles der Volksschullehrer in Städten und auf dem Lande ist. — Doch ich breche ab. Es ist schon Manches geschehen; der Stand der Sache war vor funfzig Jahren ein ganz anderer; es werden von heute an nicht wieder funfzig Jahre vergehen, bis daß er abermals ein anderer geworden sey.

Indem ich meine Leser am Schlusse dieses Vorwortes nochmals, wie im Eingange desselben, freundlichst begrüße, wiederhole ich nur die Versicherung, daß ich von dem, was etwa hier geleistet worden, sehr mäßig denke und mir aufrichtig das Wort aus Göthe's Tasso aneigne:

„Und wie ein Mensch nur sagen kann: Hier bin ich!
„Daß Freunde seiner schonend sich erfreun;
„So kann auch ich nur sagen: Nehmt es hin!"

Merseburg, im März 1845.

Der Verfasser.

Inhalt.

I.

Vorschläge zur Beschränkung des Unterrichts in den Volksschulen auf das Nothwendigste . S. 1
Einleitung . . . . — 3
I. Das Sprechen . . . . — 7
II und III. Lesen und Schreiben . . . . . — 10
IV. Singen . . . . — 19
V. Rechnen . . . . — 23
VI. Formenlehre . . . . — 26
VII. Sprachlehre . . . . — 31
VIII. Weltkunde . . . . — 35
IX. Religionsunterricht . . . . — 54
a. Lehre der Religion . . . . . . — 59
b. Geschichte der Religion . . . . . . — 66

II.

Die ersten Schultage oder die Anfänge des Schulunterrichts . . . . — 81

III.

Der Sprachunterricht in der Volksschule . . — 113
I. Einleitung. Allgemeiner Grundsatz. Ueberſicht des Lehrganges und Lehrverfahrens . . . — 115

II. Speciellere Darstellung der Hauptunterrichtsstufen S. 132
A. Elementarstufe . . . . — 134
B. Mittelstufe . . . . — 157
Erstes Lehrpensum. Substantiv, Artikel; Verbum, persönliches Fürwort. Adjectiv, Adverbium, Participium, Zahlwort . . . — 158
Zweites Lehrpensum. Erweiterung und Ergänzung der vorangegangenen Lehren . . . — 173
Drittes Lehrpensum. Die Präpositionen und Conjunctionen . . . . — 189
Viertes Lehrpensum. Der Conjunctiv und die Zeitenfolge . . . . — 210
C. Oberste Stufe . . . . — 222
Anhang, 2 Lehrproben . . . . — 232

I.

Vorschläge

zur Beschränkung des Unterrichts in den Volksschulen auf das Nothwendigste.

Einleitung.

Wenn ich bei meinen Lesern voraussetzen darf, daß sie sich mit dem Inhalte des zweiten Bandes gegenwärtiger Schrift einigermaßen vertraut gemacht haben, so wird ihnen aus demselben erinnerlich seyn, daß sowohl äußere als innere Gründe es für unsre Zeit nothwendig machen, das Materiale unsers allgemeinen Jugendunterrichts auf ein Minimum zurückzuführen, dieses Minimum aber so zu ordnen und zu behandeln, daß der verminderte Umfang der extensiven Bildung uns Zeit lasse und als Mittel diene, die intensive Bildung unsrer Schüler in gleichem Verhältnisse mehr anzuregen und weiter zu fördern. Wie dieß geschehen könne, ist in dem erwähnten zweiten Bande nur kurz angedeutet worden, und bedarf, um völlig deutlich zu werden, noch mancher näheren Erörterung. Indessen auch diese kann hier nur in allgemeinen Grundzügen gegeben werden. Die Aufgabe, abgesehen von mancher eigenthümlichen Schwierigkeit beim Eingehen in's Einzelne, ist zu umfassend und weitaussehend, als daß ich mir zutrauen dürfte, ihre Lösung vollenden zu können. Auch würde sich dafür das gegenwärtige Werk nicht wohl eignen; der Versuch müßte in besonderen Schriften gemacht werden. Indessen sind bereits am angeführten Orte die Prinzipien so aufgestellt und die leitenden Grundsätze für deren Anwendung in soweit ausgesprochen worden, daß eine kurz wiederholte Beziehung auf dieselben hinreichen wird, die Art und Weise ihrer Anwendung deutlich zu machen, auch wenn diese nur skizzirt, die völlige

Ausführung aber anderer Zeit und anderer Kraft überlassen wird.

Der oberste Grundsatz war: Was der Schüler der Volksschule lernen soll, muß so gelehrt werden, daß es Eigenthum seines Innern (Gemüthes) werde, daß er sich dadurch in den Stand gesetzt fühle, sich des ihm bekannt gewordenen Materiales auf eine für das Leben fruchtbare Weise selbstthätig zu bedienen, auch dessen Umfang selbstthätig (ohne ferneren Schulunterricht,) zu erweitern, und daß also durch jeden Zweig des genossenen Unterrichts mehr seine Kraft geübt und gestärkt, als sein Gedächtniß bereichert worden sey. Man vergleiche hiermit den zweiten Band Seite 80.

Für die Befolgung dieses obersten Prinzipes sind in der zweiten Abtheilung des genannten Bandes (S. 81 fg.) folgende untergeordnete Grundsätze und Regeln aufgestellt worden:

1) Es giebt drei Hauptgesichtspunkte, welche jeder Unterricht fest in's Auge zu fassen hat, als die Hauptmomente zur Erreichung des Zweckes unsers Erdelebens, ohne Unterschied des Geschlechtes, des Volkes, des Standes oder Berufes. Jeder Mensch soll a. eine allgemeine Weltansicht erlangen, er soll b. Gemeingeist in sich zum Charakter ausbilden, er soll endlich c. Religion haben, d. h. an Gott glauben und fromm seyn. (Seite 92.)

2) Ein Jeder weder physisch noch psychisch noch moralisch verkrüppelte oder verwahrlosete Mensch vermag nicht nur diese drei Hauptmomente seiner Ausbildung zu erreichen, sondern er erreicht sie auch in irgend einem Grade wirklich in seinem Leben. Es tritt kein auch nur nothdürftig unterrichteter und sonst nicht verkommener Mensch von diesem Schauplatze ab, ohne a. einen religiösen Glauben in sich aufgenommen zu haben, welcher ihn seine Pflichten als Gebote Gottes, und deren Befolgung als die Bedingung seines ewigen Heiles erkennen läßt, nach Hebr. 11, 6; — b. ohne den Sinn für Gleichheit der Menschen vor Gott, gleicher Verpflichtung Aller gegen Gott, gleichen Anspruch Aller an Seligkeit durch die Gnade Gottes in sich mehr oder weniger entwickelt, und demzufolge auch die Geneigt-

heit, jene Gleichheit practisch anzuerkennen, mehr oder weniger in sich hervorgerufen zu haben; — c. ohne sich eine Vorstellung zu eigen gemacht zu haben von dem großen Ganzen, auf dessen einen Theil Gottes Wille ihn gesetzt hat, und von der Alles umfassenden Macht und Weisheit Dessen, welcher jenes Ganze hält und leitet. (Seite 93 fg.)

3) Der Unterricht, welcher den Schülern der Volksschule den Weg eröffnen und ebnen soll, zu dem Besitze jener drei Hauptgüter des geistigen Lebens zu gelangen, hat nicht mehr zu thun, als dafür zu sorgen, daß seine Schüler über die Gegenstände derselben orientirt werden und sich orientirt fühlen. (S. 120, 129 fg.) „Orientirt seyn" bedeutet eigentlich, den Ort des Aufgangs der Sonne (den Osten) finden können, und hierdurch in den Stand gesetzt seyn, auch die andern Himmelsgegenden zu bestimmen, und sich auf jedem Wege, dessen Ziel man geographisch kennt, zurecht zu helfen. Es bedeutet bildlich, von jeder Wissenschaft oder überhaupt von jeder Art der Objecte des Wissens diejenigen Kenntnisse besitzen, vermittelst welcher auch das neu zu Erlernende an den ihm gehörigen Platz gestellt und sein Verhältniß zu dem Uebrigen beurtheilt werden kann. Hierdurch nämlich wird der Mensch fähig, sich in seinen Kenntnissen selbst weiter zu fördern, wenn kein Lehrer mehr vor ihm steht, der ihm den Weg zeigt.

4) Um dieß zu bewirken, soll der Schulunterricht aus jedem der in seinen Bereich fallenden Lehrzweige dasjenige ausheben, was, sobald es richtig gefaßt ist, dem Schüler jenen Vortheil gewähren, jene Kraft der Selbstthätigkeit in ihm anregen und stärken wird. Dieses Was besteht aber keinesweges in demjenigen, was man gewöhnlich Grundsätze einer Wissenschaft nennt. Es ist ein Theil des materiellen Inhalts der Wissenschaft oder vielmehr (sofern wir hier blos die Volksschule im Auge haben) jedes besonderen Lehrzweiges, welchen die Schule behandelt. Aber es ist kein beliebig aus dem Ganzen heraus gegriffener Theil, sondern ein mit Rücksicht auf den Zweck achtsam heraus gewählter. Bei einer solchen Auswahl kommt es dann nicht sowohl auf das

Materiale als solches, sondern vielmehr darauf an, ob sich an demselben das sogenannt Formale, d. h. das Nichtsinnliche im Sinnlichen, die die Materie durchdringende Kraft, der in derselben waltende Geist am deutlichsten erkennen und in jedem andern, zu demselben Lehrzweige gehörigen, Materiale wiederfinden läßt. Man denke beispielsweise vorläufig an die Naturkunde und die Geschichte.

Die Auswahl nun dessen, was aus jedem Lehrzweige um des angegebenen Zweckes willen nothwendig herbeizuziehen ist, ist der schwierigste Theil des hier unternommenen Geschäftes. Denn das Wenige, worauf es sich der Zahl nach beschränken wird, soll das *Multum* seyn, von welchem wir hoffen, daß es uns der Schulnoth, welche uns aus der Masse der *Multa* erwächst, der Schulnoth des viel Wollens und wenig Könnens, überheben werde. Es soll das Mittel seyn, durch dessen richtige Anwendung die intensive Bildung des Schülers auch bei dem geringsten Grade des extensiven Wissens begründet werden wird. Aber es giebt für jene Auswahl, außer dem im Vorstehenden Bemerkten, kein allgemeines Prinzip, denn es handelt sich eben nur um die Anwendung des Prinzipes auf jede besondere Art des in jedem Lehrzweige gegebenen Mannigfaltigen. Ich kann hierüber, wie schon oben eingestanden worden, nur Winke und Skizzen geben. Um dieß auf so practische Weise zu thun, wie mir möglich ist, und um jedem Lehrer, welcher selbst die Hand an die weitere Ausführung zu legen geneigt seyn möchte, diese Arbeit nach Kräften zu erleichtern, werde ich in den folgenden Abschnitten überall Unterclasse und Oberclasse unterscheiden. Es werden sich nämlich auch hier, wie überall, Elemente finden, welche den Schülern vorerst geläufig werden müssen, bevor sie ganz und unmittelbar zu derjenigen Auffassung der Lehrobjecte, auf welcher ihr Orientirtwerden beruht, hingeführt werden können. Das erste Lehrgeschäft bezeichne ich durch den Ausdruck „Unterclasse", das zweite durch „Oberclasse". Das zweite erfordert in jedem Falle mehr Zeit als das erste, vielleicht zwei Drittheile der gesammten Schulzeit.

Eines aber werde ich nicht müde auch hier zu wiederholen: Das Gelingen des ganzen Vorhabens in der Schule ist bedingt durch den rechten Ton und die rechte Haltung des Lehrers, ich meine durch dessen eignes Gemüth und durch den Gesprächston. In diesen beiden Stücken erblicke ich das einzige sichere Mittel für den Lehrer, seine eigene Auffassung der Objecte in die Seele seiner Schüler übergehen zu machen, das Gemüth derselben wahrhaft anzuregen, es zum klaren Bewußtseyn des ihm Mitgetheilten zu führen, ihm den Mund zur Aeußerung dessen, wovon es in sich selbst bewegt ist, zu öffnen, und durch den ihm möglichen Wechselverkehr zwischen Lehrer und Schüler in seiner ganzen Breite, Höhe und Tiefe erfüllt und gehoben zu werden. Doch es ist hierüber vielleicht zu viel schon gesagt worden. Darum jetzt ohne Weiteres zur Sache.

Ich lasse die Hauptgegenstände des Schulunterrichts nach derselben Unterscheidung auf einander folgen, wie sie Seite 87 fg. des zweiten Bandes aufgestellt worden sind: 1) Sprechen, 2) Lesen, 3) Schreiben, 4) Singen, 5) Rechnen, 6) Formenlehre, 7) Sprachlehre, 8) Weltkunde, 9) Religionslehre.

I. Das Sprechen.

Was ich über diesen Gegenstand und den damit in Verbindung stehenden Sprachunterricht (hier Nr. VII,) zu sagen für nöthig finde, habe ich in den beiden Aufsätzen, welche auf die gegenwärtige Abhandlung folgen, zusammenzustellen versucht, und kann mich daher hier etwas kürzer fassen.

A. Unterclasse.

Jeder gute Unterricht muß mit der Uebung im Sprechen beginnen. Das Kind muß gewöhnt werden, seine Worte deutlich auszusprechen, die Worte des zu ihm sprechenden Lehrers vollständig zu vernehmen; es muß gewöhnt werden, seine Gedanken in möglichst einfachen, aber sprachlich richtigen und dem Sinne entsprechenden Sätzen auszudrücken; kein hierbei begangener Fehler darf von dem Lehrer geduldet,

aber jeder muß nur durch besseres Vorsprechen ohne Angabe irgend einer Regel verbessert werden; das Kind muß hierdurch zu einem angemessenen Reichthume an Worten und Vorstellungen geführt werden, und die Sprechübungen desselben können und sollen sonach immer zugleich Denkübungen seyn. Den Stoff hierzu nimmt der Lehrer zunächst aus den täglichen und augenblicklichen Erlebnissen der Schule, weiterhin geben ihm die Verhältnisse der Kinder, ihre Umgebungen und sonst allerlei in den Gesichtskreis derselben fallende Dinge an die Hand. Der nächste Zweck des Lehrers hierbei geht dahin, die Kinder in der richtigen Vorstellung und Unterscheidung dessen, was mit den äußeren Sinnen wahrgenommen wird, zu befestigen; sodann dahin, ihnen die Begriffe geläufig zu machen, nach welchen der äußere Zusammenhang und die äußeren Verhältnisse der Dinge dem Raume und der Zeit nach gedacht werden; ferner, ihnen zu klaren Vorstellnngen von dem nichtsinnlichen Zusammenhange der Dinge nach Ursache und Wirkung, Grund und Folge, Zweck und Mittel zu verhelfen; endlich, durch dieses Alles sie vorzubereiten für die unmittelbare Auffassung des in ihnen selbst d. h. in ihrer Seele Vorgehenden, und so das erste Selbstbewußtseyn, welches bisweilen auch die unmittelbare Wahrnehmung durch den inneren Sinn genannt wird, in den Kindern zu erwecken. Ein entfernterer Zweck dieser Uebungen ist noch der grammatikalische Unterricht. Auch dessen Anfänge können in den hier angenommenen Begriff der Unterclasse herein gezogen, d. h. zu den Elementen des allgemeinen Unterrichtes gerechnet werden. Das Kind wird für diesen Unterricht elementarisch vorbereitet dadurch, daß es, sobald es eine hinlängliche Fertigkeit im Sprechen erlangt hat, an vorkommenden gesprochenen oder gelesenen Sätzen vermittelst der einfachsten und so leicht als möglich gestellten Constructionsfragen auf die natürliche (d. h. logisch nothwendige,) Ordnung der Begriffe im Satze aufmerksam gemacht wird, und bei dieser Gelegenheit zugleich einige von den Arten der Wörter unterscheiden lernt, welche ihm späterhin als die Haupt-Redetheile bekannt werden sollen,

namentlich das Substantiv, Verbum und Adjectiv. Auch dieß, wie sich versteht, mit Weglassung aller nicht schlechthin unentbehrlichen Kunstwörter.

Durch diese Elemente wird das Kind orientirt für den künftigen Sprachunterricht. Wenigstens fassen wir hier blos diesen als das Ziel in's Auge; und wenn in dem Stoffe für die Denkübungen zugleich eine Vorbereitung für andere Lehrgegenstände enthalten sein sollte, (was allerdings vorauszusetzen ist,) so nehmen wir dieß als eine erwünschte Zugabe gern an. Dieses Orientirtwerden für den Sprachunterricht wird nun in dem unten folgenden Abschnitte **VII** erscheinen als ein weiteres Orientirtwerdrn in der Sprache selbst und für die höheren Zwecke ihres Gebrauches. Hierdurch aber ist den Sprechübungen keine Grenze gesetzt, sondern sie erheben sich selbst ebenfalls über ihren elementarischen Theil, und haben eine

B. Oberclasse.

Jeder Mensch im Volke soll zweckmäßig sprechen lernen. Das Richtigsprechen (die Elementarübung und die Sprachlehre) ist dazu die erste Bedingung, der sichere Besitz der Vorstellungen von dem, worüber gesprochen werden soll, ist die zweite. Dieser zweiten Bedingung suchen die höheren Uebungen im Sprechen, welches nun theils mit dem Munde, theils mit der Feder geschieht, zu genügen. Ich beziehe mich auch hierbei auf die unten folgende dritte Abhandlung der gegenwärtigen Schrift. Alle Aufgaben zu mündlicher oder schriftlicher Darstellung und Bearbeitung eines Gegenstandes sind fortan zugleich als höhere Sprechübungen anzusehen, und sollen den Schüler orientiren in der Kunst, seine Gedanken zu ordnen, die darzustellenden Objecte derselben von der rechten Seite und so umfassend, als der Zweck es erfordert, zu betrachten. Man sieht leicht, wie hier die eine Uebung vielseitig in die andere eingreift; denn je nachdem die Aufgaben aus

dem einen oder andern Lehrzweige der Schule entnommen werden, trägt auch die Bearbeitung derselben dazu bei, die Schüler in jenen Lehrzweigen selbst mehr einheimisch, und ihnen eine freiere Geistesbewegung in deren Gebieten möglich zu machen. Aber so verhält es sich bei dem gesammten Unterrichte, wenn er richtig gefaßt und gehandhabt wird. Ich hoffe, daß die Zeit gänzlich vorüber sey, in welcher man noch den Wahn herrschen ließ, daß die Schule nur nöthig habe, einzelne Reihen materialer Kenntnisse mitzutheilen, daß extensive Bildung Alles und der Geist nur eine anzufüllende Gedächtnißkammer sey, ja daß er nicht von selbst, ohne Zuthun und ohne den Willen des Lehrers, aus dem mechanisch Eingelernten ein Ganzes in sich, einen Gesammtzustand und Gesammtertrag seines inneren Lebens werden lasse; — freilich dann einen Zustand des Gemüthes und einen Ertrag des Lebens, so zerrissen und aller Einheit entbehrend, wie sein Schulunterricht gewesen war! Und woher dann eine Weltansicht? woher ein Gemeingeist? woher eine Frömmigkeit, welche nicht ein todter Glaube oder ein Werkedienst, sondern eine über das ganze Leben sich verbreitende und es beherrschende Gesinnung gewesen wäre? —

II. und III. **Lesen und Schreiben.**

Beide hier zusammengefaßte Lehrgegenstände sind elementarisch, und Mancher hat wohl in der Meinung gestanden, daß sie nichts weiter als elementarisch seyen. Wie es sich hiermit verhalte, wird sich bald zeigen. Ich fasse sie aber zusammen, weil sie ihrer Natur und ihrem Zwecke nach zu nahe verwandt sind, als daß sich anders, als in Verbindung beider, bequem über sie sprechen ließe.

Welches von beiden nun zuerst, Lesen oder Schreiben? Diese Frage hat sich erst in neuerer Zeit zur Beantwortung gestellt, und es ist auch hierbei wie früher beim Rechnen und der Formenlehre der Anschauung, mannigfach gekünstelt worden. Namentlich hat man neuer-

dings behauptet, das Schreiben müsse vor dem Lesen gelehrt werden, und man ist sogar zu der Exclamation verleitet worden, daß wir in unsrer Zeit, das Sprechen vorausgesetzt, nicht ein lesendes Volk bedürfen, sondern ein schreibendes! Dieß mit dem ersten Blick angesehen, erscheint nun freilich vielmehr wie ein Uebel, als blos wie eine Sonderbarkeit. Denn wenn es möglich wäre, dem Schreiben wirklich ein Uebergewicht über das Lesen zu geben, so daß unser Volk jenes mehr üben und lieben lernte als dieses, was würde geschrieben werden? Doch wohl mehr der eigne dürftige Gedanke, als das durch Lesen Erlernte oder Erlernbare. Und wenn gar die Schreibelust bis zum Schriftstellern heranwüchse, wie wohl jetzt schon, nach manchen Avertissements in den Zeitungen zu urtheilen, zu geschehen anfängt; so möchten wir Lesende uns wohl bald bereit halten müssen, unsern Acker selbst zu bauen, und unsre Kleidung und Hausgeräthe selbst zu verfertigen.

Doch den Scherz bei Seite; um somehr, da er mit gleichem oder auch größerem Rechte gegen uns gerichtet werden könnte, wenn wir, uns auf ein entgegengesetztes Extrem stellend, ausrufen wollten: keines schreibenden Volkes bedürfen wir, sondern eines lesenden! Denn fast fürchte ich, daß bei gleicher Einseitigkeit das Uebel noch größer werden würde. Ein Mensch, welcher geläufig sprechen und gern viel lesen gelernt hätte, ohne zugleich zu einem den Fluß der Rede mehr aufhaltenden und zum Nachdenken nöthigenden Schreiben angeleitet worden zu sein, würde gar bald ein seichter Schwätzer werden, wie es deren auch viele giebt, welche sämmtlich vom Schreiben gar wenig halten mögen. Also noch einmal: die Sache hat ihre ernste Seite, und von dieser wollen wir sie betrachten.

Der Grund, welcher dafür angeführt wird, daß man nächst dem Sprechen das Schreiben vor dem Lesen lehren solle, ist dieser. Das Kind, sagt man, faßt die Sprache

zuerst durch den Gehörsinn, durch das Vorsprechen Anderer, also in ihrer Lebendigkeit auf. In dieser Lebendigkeit wird ihm die Sprache erhalten, wenn es lernt und die Erfahrung macht, daß es selbst durch eignen Willen, also kraft einer ähnlichen innern Lebendigkeit, das Gehörte und Gedachte Andern wieder darstellen könne, auf sichtbare Weise. Zugleich wird hierdurch das Wort selbst, das hörbare wie das sichtbare, der Seele des Kindes tiefer eingeprägt; abgesehn noch von der eigenthümlichen Freude, welche das Kind darüber empfinden muß, daß es sich in den Stand gesetzt sieht, sich selbst und Andern sichtbar darzustellen, was vorher von beiden Seiten nur Gegenstand des Gehörsinnes war. Wird hingegen das Lesen zuerst geübt, vielleicht eine geraume Zeit lang mit Vernachlässigung des Schreibens, so kann das Interesse des Kindes am Lesen nur geringer seyn, weil es den Vortheil noch nicht genug fasset, welcher ihm daraus erwächst, daß es, nicht ohne beträchtliche Mühe und Geduld, sehen lernen solle, was es bisher ohne solche Mühe gehört hatte, und auch fernerhin mit gleicher Leichtigkeit hören zu können hoffen darf.

In allem diesem liegt etwas Wahres, so wie überhaupt selten der Irrthum ohne alle Wahrheit, das Unrechte ohne allen Antheil am Rechten in dem Menschen ist. Man hüte sich aber, bei der Differenz über das Vorher und Nachher um den Unterschied einer Stunde, oder gar um bloße Worte zu hadern. Wenn ein Lehrer seine neu eingetretenen Schüler am ersten Schultage einzelne vor- und nachgesprochene Wörter in deren Elemente (Sylben und Laute) sprechend auflösen gelehrt hat, und ihnen nun, nachdem sie zunächst einen Selbstlauter herausgefunden haben, das Zeichen dieses Selbstlauters (i oder o) mit Kreide an die Tafel schreibt, auch in der nächsten viertel Stunde die Kinder dieses Schriftzeichen auf ihrer Schiefertafel nachbilden läßt; so ist es wahr, daß sie sich hierdurch den aus dem Worte heraus gehörten Laut fester einprägen werden; man kann auch sagen, daß sie jetzt an-

gefangen haben, früher schreiben als (Druckschrift) lesen zu lernen, ja man wird finden, daß in dem nächstfolgenden Aufsatze über das erste Schulstadium von mir ziemlich dieselbe Anweisung gegeben worden ist. Allein man täusche sich nicht! Denn genau genommen hat das Kind ja doch das an die Tafel geschriebene **i** zuvor lesen müssen, ehe es dasselbe mit der Hand copiren konnte; und ebenso würde es sich verhalten, wenn man in dieser Lehrmanier weitergehen und das eigentliche Lesen (der Druckschrift) noch später eintreten lassen wolle. Die Hauptsache ist, daß der erste oben angeführte Grund, (S. 11.) der Unterricht verliere an Lebendigkeit durch das Erlernen des Lesens vor dem Schreiben, auf einem Irrthume beruhet. Es ist für das Kind ohne Zweifel wenigstens ebenso interessant, zu bemerken, daß es, auch wenn es mit Niemand sprechen und von Niemand etwas hören kann, dennoch im Stande sey sich mit einem Andern zu unterhalten und von ihm etwas zu vernehmen, wie es ihm interessant und anregend seyn mag, einen vorerst nur in ihm selbst verschlossnen Gedanken (und anfangs kaum einen solchen,) äußerlich hinzustellen, ohne merklichen Gewinn für sich selbst oder einen Andern. Hierzu aber kömmt noch ein besonderer Grund für das gewöhnliche Verfahren. Der natürliche und lückenlose Fortschritt vom Sprechen zum Lesen und Schreiben besteht darin, daß dem Kinde eben dasselbe, was ihm bisher nur durch Einen Sinn (das Gehör) zugeführt worden war, nun auch durch einen Zweiten (den Gesichtssinn) zugänglich gemacht werde. Wie wir gesehen haben, so geschah dieß auch nach der hier beleuchteten Lehrweise beim Hinschreiben der ersten Schriftzeichen an die schwarze Tafel. Erst dann aber, wenn dem Kinde das Uebereinstimmende des Hörens und Sehens in Betreff der Worte, als Zeichen der Gedanken, einigermaßen zum Bewußtseyn gebracht worden ist, ist die rechte Zeit da, es erfahren zu lassen, daß es das sichtbar vernommene Wort auch Andern wieder sichtbar machen könne. Wäre unsre Schreibschrift der Druckschrift gleich,

so würde die Richtigkeit dieser Bemerkung noch einleuchtender seyn. Doch genug hiervon, und vielleicht schon zu viel.

A. Unterclasse.

Mechanisch fertig und sicher lesen zu können wird gewöhnlich als das Wenigste betrachtet, was ein Schüler durch den Unterricht erreicht haben müsse, um aus der Schule entlassen zu werden. Es ist aber in der That zu wenig für den Volksunterricht, auch wenn dieser auf sein geringstes Maaß beschränkt werden soll; es fällt noch ganz in die Sphäre des elementarischen. Um es zu lehren, muß von der Lautir-Methode, nach dem was bei ihr das Wesentliche ist, ausgegangen werden, denn nicht Buchstaben, oder gar Sylben, sondern nur die hörbaren und beim Lesen sichtbar werdenden Laute, sind die Elemente der Wörter.*) Für das richtige Aussprechen und die Sicherheit darin muß das Auge des Schülers und das Ohr des Lehrers haften; durch beides erreicht auch das Ohr des Schülers den Grad der Bildung, welcher bewirkt, daß jeder begangene Fehler von dem Fehlenden selbst augenblicklich bemerkt wird. Nach Anleitung der meisten Fibeln wird das Richtiglesen schwererer Sylben durch Anhäufung derselben in langen Reihen zu befördern gesucht, oft mit zu wenig Rücksicht darauf, ob sich bei jenen zusammengereiheten Wörtern etwas denken lasse. Diese Art der Uebung ist nicht ganz zu verwerfen, ihr Gebrauch aber muß Maaß und Ziel zu halten wissen; denn ein Lesen ohne alles Denken ist kein mündlich mechanisches, sondern ein geistig mechanisches, mithin völlig verwerflich. Der bei solchem Lesen beabsichtigte Zweck kann füglich durch

*) Es bedarf keiner Erwähnung, daß während dieser Elementarübungen auch das deutsche Alphabet nach dem Namen und der Folge der Buchstaben auswendig gelernt werden muß, weil die Kinder sonst in keinem alphabetisch geordneten Verzeichnisse sich zurecht finden können.

Auswahl kleiner hierzu passender Erzählungen, zum Theil auch dadurch erreicht werden, daß man einen zuvor durchgelesenen Satz nun Wort für Wort rückwärts lesen läßt. Gedankenlosigkeit des lesenden Kindes tritt hierbei nicht nothwendig ein, weil ihm der Inhalt bekannt ist; die genannte Uebung selbst aber macht ihm Freude, weil sie eine Art von Gymnastik für das Auge wird, welches sich üben muß, von dem Ende des letzten Wortes auf den Anfang des vorletzten mit Sicherheit überzuspringen. — Uebrigens kömmt bei dem elementarischen Leseunterrichte das tonische Lesen nur negativ in Betracht, d. h. nur in so weit, als es um der Sache selbst und um aller folgenden Uebungen willen nöthig ist, jeden falschen, d. h. bald schreienden, bald leiernden, bald brummenden Ton zu verhüten. Der beste Anfang hierzu ist, daß man die Kinder gewöhne, bei der ersten Sylbe eines Wortes die Stimme zu heben, bei der letzten sie etwas zu senken, eben so bei mehreren, einen kurzen Satz bildenden Worten.

Für das Schreiben findet der Elementarunterricht seine Grenze in der Fertigkeit des Kindes, einzelne von ihm gehörte, oder auch blos gedachte, in beiden Fällen aber ihm bekannte Wörter nach den beim Lesen an ihnen bemerkten Schriftzeichen, richtig mit der Feder auf Papier darzustellen. Was dieser Fertigkeit vorangehen müsse, um sie in lückenloser Stufenfolge der Uebungen zu bewirken, bedarf hier keiner Erwähnung. Ich bemerke nur um des höheren Zweckes willen, daß die Handschrift der Kinder fest und deutlich, daß jeder Buchstabe von jedem andern leicht unterscheidbar seyn, und dieß auch dann bleiben muß, wenn flüchtiger als in der Schreibstunde geschrieben wird, oder die gute Gewöhnung der Schule im späteren Leben einigermaßen verloren geht. Hinweg also aus der Volksschule die Tendenz, Schreibemeister zu bilden, oder eine Gleichheit der Handschriften sämmtlicher Schüler zu bewirken; hinweg die Affectation, die deutsche Schreibschrift verschönern zu wollen! Sie wird dadurch nur weniger leserlich, weil die angeblich verschönerten

Schriftzüge (z. B. des c, das ſ, f, h, u. ſ. w.) die Buchſtaben einander zu ähnlich machen, und dadurch Verwechſelungen verurſachen. — Da bei den früheren Schreibübungen oft ſchon die Theilung der Wörter nach Sylben vorkommen wird, ſo mag eine Warnung vor Affectation oder falſcher Spitzfindigkeit auch hier Platz finden. Ich meine die Theilung der Sylben nach den grammatikaliſchen Grundſylben oder Wurzeln und den Biegungs- oder Endſylben. Man ſoll ſchreiben, wie man richtig und organiſch nothwendig ſpricht; alſo nicht geb-en, Glaub-e, mach-en, hoff-en, duld-en, Brod-es, wind-ig, größ-er, ſicher-er, u. ſ. w. u. ſ. w., ſondern ſo wie die Verbindung der Sylben bei jeder fließenden Ausſprache gehört wird. So muß auch in Wörtern, wie: „pfropfen, raſcheln" ꝛc., abgetheilt werden: „pfro-pfen, ra-ſcheln", weil bei der Ausſprache der zwei zuſammengehörigen Sylben die erſte mit dem Anſatze zur zweiten endet, aber nicht mit dem erſten Laute derſelben. Eben dahin gehört die Künſtelei, das doppelte ſ am Schluſſe der Wörter als ſſ ſchreiben zu wollen, oder, um das verhaßt gewordene ß zu vermeiden, anſtatt deſſelben ein ſs zu ſetzen.

B. Oberclaſſe.

Der höhere Zweck des Leſens iſt, das Verſtändniß des von Andern ſchriftlich Geſprochenen zu befördern; der des Schreibens, das Selbſtverſtändniß zu unterſtützen. Beim Leſen wird der Zweck durch das toniſche Leſen erreicht, welchem die logiſch-richtige Unterſcheidung der Gedanken durch den Ton zur Seite geht, aber mit ihm nicht eins und daſſelbe iſt. Toniſch richtig leſen heißt melodiſch ſprechen; zu einem vollkommen guten mündlichen Ausdrucke iſt nicht blos ein nach Beſchaffenheit der Sätze und ihrer Verbindung abwechſelndes Heben und Senken der Stimme, noch weniger blos was Metall der Stimme genannt wird, erforderlich, ſondern auch eine dem Fortgange und dem Verhältniſſe der Sätze entſprechende harmoniſche Tonbewegung, und hierin eben beſteht das to-

nische Lesen. Man thut sehr unrecht, es ein singendes zu nennen; der hier gemeinte Tadel trifft vielmehr das leiernde Lesen oder Sprechen, welches in manchen Provinzen einheimisch ist, und darin besteht, daß eine und dieselbe melodieartige Tonbewegung in den auf einander folgenden Sätzen immer wiederkehrt, ohne durch die Verschiedenheit der Gedanken oder der ausgedrückten Empfindung gehörig modulirt zu werden. In dem Maaße, in welchem das tonische Lesen und Sprechen dem eigentlichen Gesange verwandt ist, übt es auch seine wunderbare Kraft über das Gemüth aus, und auch in dieser Beziehung gebührt ihm ein gleich hoher Rang mit dem Gesangunterrichte selbst. Man versuche es, manche Stellen aus den Propheten, aus den Reden und Gleichnissen Jesu, aus wahrhaft poetischen Kirchenliedern mit dem vollen Ausdrucke des Tones zu lesen, und man wird nicht nur im Allgemeinen über die Wirkung erstaunen, sondern auch finden, daß oft ein ganz anderer Sinn aus der gelesenen Stelle hervorgeht, als ihn das gemeine Hertönenlassen der Worte zu erwecken vermochte.

Es ist von wenig Menschen zu verlangen, daß sie beim ersten Aufschlagen eines Buches seinen Inhalt tonisch richtig vorlesen sollen, sowie nur der fertigste Spieler eines musikalischen Instrumentes im Stande seyn wird, eine ihm vorgelegte noch unbekannte Composition sofort fehlerfrei vorzutragen. Daher muß dem Schüler der Volksschule, was er gut lesen soll, schon dem Inhalte nach bekannt, schon von ihm still durchgelesen, oder vom Lehrer mit ihm durchgesprochen, oder auch von dem letzteren selbst musterhaft vorgelesen worden seyn. Den nächsten Anlaß dazu giebt alles, was die Schüler auswendig lernen sollen, dafern es nur selbst so gewählt ist, daß es neben dem anderweiten Zwecke, zu welchem es dem Gedächtnisse eingeprägt wird, auch das tonische Sprechen oder Lesen befördern kann. Je mehr hierbei der Lehrer im Stande ist, das dem Auswendiglernen vorangehende Verstehen schon durch den richtigen Ton beim Lesen zu bewirken, (und dieß

ist insbesondere der Fall bei allem dem, was mehr mit dem Gemüthe oder Gefühle als mit dem Verstande gefaßt seyn will,) destomehr Zeit wird ihm bleiben zur Sorge für die Gewöhnung an den guten Ton selbst, und für die Fertigkeit des Schülers, denselben zu treffen. — Außerdem wird beim Lesen und Erklären biblischer Abschnitte, sowie in jeder statarischen Lesestunde, der Inhalt sey welcher er wolle, auf die hier besprochene Fertigkeit hinzuwirken seyn, und es bedarf hierzu keiner besondern Lehrstunden. Je weiter ein Schüler, Knabe oder Mädchen, hierin gefördert werden kann, desto besser; ganz fehlen darf es bei Keinem; das tonische Lesen gehört zu dem Minimum dessen, was jede Volksschule erreichen soll.

Zum Schlusse ist hier noch zu erinnern, daß den Schülern, sobald sie einige Fertigkeit im guten Lesen und mithin in der Auffassung einer größeren Gedankenreihe erlangt haben, auch Anleitung gegeben werden muß, wie ein jedes Buch von ihnen anzusehen und zu überblicken ist, um sich von dessen Inhalte und Zwecke eine klare Vorstellung zu bilden. Wie Viele lesen noch in allerlei Büchern, und kennen den Titel nicht! Inhaltsverzeichnisse oder Register sind für Viele ebensowenig vorhanden; daß die Vorreden gelesen werden sollen, mag noch ganz unerwähnt bleiben. Bei welcher Gelegenheit der Lehrer diese Anleitung geben will, kann ihm überlassen werden; vielleicht findet sie erst auf der letzten Stufe des Sprachunterrichts oder gleichzeitig mit der Belehrung über den Inhalt der biblischen Bücher (Bibelkunde) ihren Platz. Aber gewiß darf der Gegenstand nicht übersehen werden.

Den höheren Zweck des Schreibens habe ich durch den Ausdruck, Unterstützung des Selbstverständnisses, bezeichnet. Diesen halte ich auch für den wahren, und meine nicht, daß das Schreiben sein höchstes Ziel in der Volksschule in der Befähigung des Schülers habe, schriftliche Aufsätze über Gegenstände des bürgerlichen Lebens und in dessen Angelegenheiten zu liefern. Dieser Zweck ist ohne Zweifel eben=

falls anzuerkennen, wird aber auch durch die mannigfaltigen schriftlichen Aufgaben, welche der Schüler der Oberclasse bei seinem Sprachunterrichte oder sonst erhält, unfehlbar erreicht werden. Allein der höhere Zweck bleibt immer dieser, daß er beim Niederschreiben eigner Gedanken sich Rechenschaft geben lerne von deren Ordnung, Verbindung und Wahrheit; das Schreiben nöthigt dazu mehr als das Sprechen, und leichter als das Lesen; das Schreiben wird hierdurch selbst zu einem Förderungsmittel des zweckmäßigen Sprechens, weil es das richtige und zusammenhängende Denken geübt hat. Das Höchste aber in dieser Sphäre ist, daß der Mensch richtige und vernünftige Gedanken leicht und richtig in lebendiger Rede darzustellen wisse; wir bedürfen nicht eines lesenden, auch nicht eines schreibenden, aber eines wohl redenden Volkes, denn dieses wird, wie im klar Denken, so auch zum wacker Handeln das fertigste seyn. Von der in der Schule gewonnenen Fertigkeit in schriftlichen Arbeiten mag immerhin das spätere Leben einen Theil mit sich hinwegnehmen; es ist daran wenig verloren; was dem Einzelnen nöthig seyn kann, wird ihm dennoch verbleiben. Dasjenige aber, worauf hier als auf den Endzweck gedrungen worden ist, gehört mehr der intensiven als der extensiven Bildung an, und aus diesem Grunde darf keine Volksschule es versäumen.

IV. Singen.

Wer heutzutage erst noch beweisen wollte, daß der Unterricht im Singen für die Volksschule wesentlich sey, würde etwas sehr Ueberflüssiges unternehmen. Eher könnte eine Verschiedenheit der Ansichten darüber Statt finden, ob außer dem Singen noch ein weiterer musikalischer Unterricht nöthig sey, oder, vorausgesetzt daß dieß von der überwiegenden Mehrzahl verneint werde, ob man sich für jenen Unterricht der Noten, oder der Ziffern, oder nur des bloßen Gehörs zu bedienen habe. Ich gehe auf diese Fragen hier nicht ein, sondern erkläre nur, um nicht gänzlich darüber zu schweigen, daß ich für den auf das Nothwendige beschränkten Volksun-

terricht die Noten für völlig entbehrlich, die Bildung des Gehöres für ausreichend, die Benutzung der Ziffern aber, in Notenlinien geschrieben, dann für sehr zweckdienlich halte, wenn dem Lehrer darum zu thun seyn muß, die Sicherheit des Gehöres im Finden der richtigen Tonverhältnisse oder Intervalle durch ein äußeres Zeichen zu befördern. Sollte aber wohl hier und da ein Lehrer noch von der hohen Wichtigkeit des Gesanges überhaupt für den Menschen, für dessen Geist und Gemüth, nicht ganz und lebendig überzeugt seyn? Ich fürchte auch dieß nicht, und wende mich daher ohne weitere Einleitung*) zu diesem Zweige der intensiven Bildung hin.

A. Unterclasse.

Zu den Elementarübungen im Singen gehört zuerst, daß die Kinder den musikalischen Ton scharf hören und richtig nachbilden lernen, sodann, daß sie die einfache Scala und deren Intervalle mit gleicher Schärfe auffassen und dem Gedächtnisse ihres Gehörsinnes so fest einprägen, daß sie dieselben beliebig zu reproduciren im Stande sind. Wie groß oder gering der Umfang der Stimme eines jeden Kindes sey, darauf kömmt wenig an, wenn er nur hinreicht, um die Melodien der üblichen geistlichen Lieder und der für die Schule empfehlbaren Volkslieder zu singen.

Die musikalische Gewöhnung des Ohres wird schon in der frühesten Schulzeit durch den Morgengesang bewirkt, welchem auch diejenigen Kinder beiwohnen werden, welche

*) Ich erinnere an deren Statt an das schwere und hart scheinende, aber doch wahre Wort des tiefsinnigen Pope:

A Man, that has no music in his ear,
That is not touched with softness of sweet sounds,
Et no such Man be trusted!

Zu Deutsch:

Dem Mann', in dessen Ohr Musik nicht dringt,
Den nicht der sanften Töne Zauber rührt,
Dem schenke nie Vertrauen!

Pope's Versuch über den Menschen.

noch nicht fähig sind, an den eigentlichen Singestunden Theil zu nehmen. Oder wo die Einrichtung der Schule es mit sich bringt, daß die Schüler der Unterclasse später als die der Oberclasse eintreten, oder auch erst des Nachmittags zur Schule kommen, da ist dennoch rathsam, den Unterricht mit einem kurzen, zum Ernste und zur Andacht stimmenden Gesange anzufangen. Fehlt es an Stimmen, welche diesen Gesang durchführen, so bedient sich der Lehrer seines musikalischen Instrumentes; eine Beihülfe, welche bei dem Morgengesange mit den größeren Schülern nicht zu billigen ist. Durch dieses und ähnliches Vor- und Nachsingen erlernen die Kinder unvermerkt einige leichte Melodien, und die Elementarübungen im Merken und Treffen der Töne und ihrer musikalischen Entfernung von einander wird ihnen weder als zwecklos erscheinen, noch sie ermüden.

B. Oberclasse.

Man könnte bei dem, was ich über die Elemente des Gesangunterrichtes gesagt habe, die Erwähnung des Taktes vermissen. Indessen wenn ich unter der Aufschrift „Oberclasse" jedesmal dasjenige zusammenzustellen suche, wofür der Unterricht in der Volksschule orientiren soll, so ist es nicht am unrechten Orte des Takthaltens erst hier zu gedenken. Ich meine nämlich, der Gesangunterricht könne und solle den Menschen orientiren für sein Gefühl des schönen und Guten in der weitesten Bedeutung dieser Worte. Es ist eine durchaus zu beschränkte Ansicht, wenn man den Zweck der Singestunden nur darein setzt, daß die Kirchenmelodien eingelernt und die Responsorien bei der Liturgie gehörig executirt werden. Diese Melodien und Responsorien sind vielmehr selbst nur Mittel für den eigentlichen Zweck, zu welchem die Schule den Gesang übt, und welcher darin besteht, daß das Gemüth sich in seinen ächt menschlichen Gefühlen, den heitersten sowohl als den ernstesten oder auch wehmüthigsten, klarer werde, und fester halten lerne an dem, was fest gehalten zu werden verdient. Hierzu nun gehört für die Oberclasse zuerst der Rhythmus

des Gesanges oder die richtige Taktbewegung; jeder Lehrer wird eingestehen, daß es nicht ganz leicht ist, die Kinder hierin zu der Festigkeit zu bringen, bei deren Mangel die Wirkung des Gesanges auf das Gefühl oft gänzlich verloren geht.

Hiernächst aber muß zu der Einübung der nöthigen oder wünschenswerthen Gesangweisen auch die Anleitung zum mehrstimmigen Gesange treten. Melodie ist überall die Hauptsache, aber Melodie ohne Harmonie thut nur die halbe Wirkung. Es kann in keiner Schule an Kindern fehlen, welche die zweite Stimme zu singen die Fähigkeit haben; die übrigen gewinnen schon genug, wenn sie sich jener Harmonie erfreuen lernen, und etwas vermissen, wo sie dieselbe nicht haben können. Aber kein Gesang ohne Text. Ist der Zweck des Singens in der Schule der angegebene, so muß auf die Wahl des Textes die größte Sorgfalt gewendet werden. Der Lehrer hat dann zuerst darauf zu sehen, daß die Composition des zu singenden Liedes den darin dargestellten Empfindungen möglichst vollkommen entspreche. Dieß ist vielleicht bei keinem einzigen Liede der Fall, welches eine Reihe von Versen enthält, deren jeder auf gleiche Weise gesungen wird. Indessen für den Zweck der Singestunde bedarf auch der Lehrer nur Eines Verses, und dieser wird überall der Aufgabe gemäß zu finden seyn. Diesen Vers hat dann der Lehrer, vor Einübung der Melodie, oder wenigstens vor Einübung des mehrstimmigen Singens derselben, mit seinen Schülern durchzugehen in Hinsicht auf die Empfindungen, welche derselbe anregt, und so, daß die Schüler den musikalischen Ausdruck dieser Empfindungen fassen lernen. So kann und soll dem Menschen der innere Sinn aufgeschlossen werden für das ästhetisch Schöne, das sittlich Gefällige, das religiös Erhabene; und wo dieß geschieht, da hat der Volksunterricht sein Ziel für diesen Zweig der Gymnastik der Seele gefunden.

An Zeit hierzu wird es in keiner Schule fehlen, denn der Gesangunterricht muß schon aus andern Gründen in ein

paar wöchentlichen Stunden oder halben Stunden fortgesetzt werden bis zu Ende der Schulzeit.

V. Rechnen.

Bei manchen Lehrgegenständen der Volksschule ist zu befürchten, daß der Unterricht in denselben sein Ziel nicht erreiche, bei anderen, daß er über dasselbe hinausgehe. Zu den letzteren gehört das Rechnen. Es gab eine Zeit, in welcher viele Lehrer bestrebt waren, sich als Virtuosen im Rechnen auszuzeichnen; es gab eine andere, in welcher man durch Erdbeschreibung diesen Vorzug zu gewinnen suchte. Das Eine wie das Andere war ein Fehler der Einseitigkeit. Ein Volksschullehrer soll entweder in allen Lehrobjecten Virtuos seyn, oder in keinem. Zum Theil gilt dieß auch von den Fachlehrern an höheren Anstalten, doch mit diesen habe ich es hier nicht zu thun. Und wenn Ein Unterrichtsgegenstand von jener Regel ausgenommen werden dürfte, so wäre es der Religionsunterricht. Ich werde mich darüber in dem letzten Abschnitte dieses Aufsatzes weiter erklären.

A. Unterclasse.

Wie weit dasjenige reiche, was als Elementarunterricht im Rechnen zu betrachten ist, bedarf nicht vieler Worte. Man ist wohl einverstanden darüber, daß das Denkrechnen das Erste und Wichtigste, neben ihm aber das Zifferrechnen (das Numeriren namentlich bis zur siebenten Stelle) ebenfalls nicht hintanzusetzen, noch weniger einem Theile der Schüler zu erlassen, vielmehr so weit als thunlich mit dem Denkrechnen gleichlaufend zu üben ist. Das Denkrechnen wird zwar bald den Vorsprung gewinnen; es verhält sich hiermit ebenso, wie mit dem Lesen und Schreiben; aber dieser Vorsprung ist kein Uebel, wenn nur der Grund zu Beidem gleichmäßig gelegt ist, und die Begründung des Zifferrechnens im Denkrechnen dem Schüler immer zum Bewußtseyn gebracht wird.

Ferner erwarte ich die Zustimmung meiner Leser dazu, daß zu den Elementen, was das Denkrechnen anlangt, die

Einübung sämmtlicher sogenannten Species, vorerst in unbenannten Zahlen, gehöre, und daß diese Einübung schon beim ersten Zahlenraume ihren Anfang nehmen müsse. Hiermit aber tritt zugleich die Nothwendigkeit ein, die Kinder auch mit den Elementen der Bruchrechnung bekannt zu machen. Denn wenn ich z. B. die Neun aus drei mal drei zusammensetzen und dann wieder in diese drei Factoren auflösen lasse, so erscheint die Drei als ein Drittheil der Neun. Nun soll aber nicht blos ein größeres Ganzes aus kleineren begriffen, sondern auch jede einfache Einheit soll als ein Ganzes, mithin als bestehend aus Theilen, vorgestellt werden. Jede Größe ist eine Mehrheit von Theilen, jede kleinere Größe der Theil einer andern. Man schreite hierin beim Unterrichte bedächtig vorwärts. Manches Einzelne wird sich in die Sphäre dessen, was hier unter „Oberclasse" befaßt ist, hineinziehen; sobald aber den Schülern das Verfahren des Denkrechnens bei den vier Species deutlich geworden ist, hat der Lehrer anzunehmen, daß er an der Grenze des Elementarunterrichts stehe, wenn auch die Fertigkeit im Zifferrechnen noch mehr oder weniger zurückgeblieben ist.

B. Oberclasse.

Jetzt entsteht die Frage, welcher Zweck von der Schule durch das Rechnen erreicht werden solle? Ich antworte, ein zweifacher Zweck. Zunächst soll der Schüler in den Stand gesetzt werden, sich in den gewöhnlichen Verhältnissen des häuslichen und bürgerlichen Lebens, wobei es auf Beurtheilung der Größen-Verhältnisse ankömmt, zurecht zu helfen; sodann soll das Rechnen ihn für die Beurtheilung aller einschlagenden Gegenstände der Weltkunde orientiren. Man sieht leicht, daß um beider Zwecke willen das Zifferrechnen immer neben dem Denkrechnen fortgesetzt werden muß, und daß die Aufgaben von jetzt an, wo nicht ausschließlich, doch hauptsächlich in benannten oder angewandten Größen gegeben werden müssen. Die unselige Mannigfaltigkeit der Maaße, Gewichte und Münzen in unserm Vaterlande nö-

thiget hier zu einer Ausbreitung des Unterrichts, welche nicht wünschenswerth ist. Doch hat der Lehrer nicht nöthig, mit seinen Uebungen über die Grenze seiner Provinz hinauszugehen; für das Jenseitige, im Fall ein Schüler factisch damit bekannt würde, bedarf es wenigstens keiner neuen Regel zum Behuf der Berechnung. Die Hauptfrage für uns ist, wie weit in den verschiedenen Rechnungsarten gegangen werden müsse, um den beiden vorerwähnten Zwecken Genüge zu leisten.

Meine Meinung ist, daß mehr als die Proportionslehre nicht nöthig sey, diese aber nach ihrem ganzen Umfange, mithin sowohl das gerade als das umgekehrte Verhältniß bei der Regel de Tri, und Beides auch mit gebrochenen Größen. Denn eine gewisse Fertigkeit erfordern die gewöhnlichsten Verhältnisse des Lebens, aber diese Fertigkeit muß mehr auf der Sicherheit in Anwendung des in der Schule erlernten Verfahrens beruhen, als in einer Gewandtheit, mit verwickelten Zahlverhältnissen oder schwer übersehbaren Brüchen glücklich zu operiren. Der Lehrer lege den größten Werth immer darauf, daß richtig gerechnet werde, nicht darauf, daß die Schiefertafel mit Berechnungen, welche in die Billionen reichen, bedeckt sey. — Uebrigens ist schon zu andrer Zeit und von Andern erinnert worden, daß dem Schüler für alle Rechnungsaufgaben von dem Lehrer zuerst nur Eine Art der Auflösung, und zwar die das Denkrechnen am meisten fördernde gegeben, der Schüler aber an dieses Verfahren so lange gebunden werden müsse, bis der Lehrer überzeugt seyn kann, daß derselbe bei seinem Rechnen wirklich denke. Erst dann darf dem Schüler gestattet werden, sich auch anderer, vielleicht kürzerer Verfahrungsweisen, ja (beim Zifferrechnen) selbst mechanischer Hülfsmittel nach Belieben zu bedienen. Alles Uebrige, die Regula quinque, die künstlichen Formen des Kettensatzes u. s. w. ist entbehrlich; die Behandlung der dahin gehörigen Aufgaben wird auf die Proportionslehre zurückgeführt, und bei dieser ist das einfachste Verfahren, welches zuerst die Einheit suchen und von dieser dann auf die in der Aufgabe enthaltene zu-

sammengesetzte Größe schließen heißt, immer das beste. *) — Höhere algebraische Aufgaben, die Rechnung mit Logarithmen u. s. w. liegen ganz jenseit des Volksunterrichts. Blos einige Kenntniß der Decimalrechnung wird erwünscht seyn, wenn die Zeit dazu gegeben ist; sie hat wenig Schwierigkeit und kann dem Zwecke des Rechnens, der Weltkunde zu dienen, vielfach förderlich werden.

VI. Formenlehre.

Was unter dieser in neuerer Zeit üblich gewordenen Benennung verstanden werde, ist bekannt. Der Ausdruck ist nicht ganz passend, denn es wird darunter nur die Lehre von den nothwendigen Formen der sinnlichen Anschauung der allgemeinen räumlichen Verhältnisse begriffen, und so gehören namentlich die zufälligen Formen der Körper, sowie die in ihrer Art auch nothwendigen Anschauungsformen des Schönen nicht hierher. Daß nun jene Formenlehre ein wesentlicher Theil des Volksschulunterrichtes sey, wird heutzutage ebenfalls nicht mehr bezweifelt. Blos dieses Vorurtheil scheint noch hin und wieder aufzutauchen, daß der Unterricht darin dem weiblichen Geschlechte entbehrlich sey. Der Grund dieses Vorurtheils liegt in der Vermengung der Formenlehre mit der Geometrie. Allerdings behandeln beide Lehrzweige denselben Gegenstand; aber so wenig man an dem Unterrichte im Rechnen Anstoß nimmt, weil es eine wissenschaftliche Arithmetik giebt, so wenig hätte man auch aus dem erwähnten ähnlichen Grunde der Formenlehre ihren Platz in dem Lehrplane der Volksschule streitig machen sollen. Der Unterschied beruht darauf, daß die allgemeinen Gesetze räumlicher Anschauung den Schülern der Volksschule nur eben durch deren Anschauung zum Bewußtseyn gebracht werden sollen, während die Geometrie dieselben auf wissen-

*) Für die Lösung der hier vorkommenden Aufgaben gehören die Anweisungen des Seminarlehrers Herrn Musikd. Hentschel in Weißenfels und des Seminarlehrers in Hannover, Herrn Kranke, zu den vorzüglichsten.

schaftlich synthetischem Wege darstellt und finden läßt. Nun ist es aber ohne Zweifel für die intensive Geistesbildung eines jeden Menschen wesentlich, daß er die Objecte des äußern Sinnes mit dem Bewußtseyn einer Regel in der Gestaltung derselben anschauen, und daß er, wenn er sich derselben für die Zwecke des täglichen Lebens bedient, auch dann sie mit dem Bewußtseyn jener Regel auffassen und behandeln lerne. Beides aber leistet der Unterricht in der Formenlehre, wenn er richtig gehandhabt wird.

A. Unterclasse.

Die Elementarübungen hierin beschränken sich auf die deutliche Erkenntniß der geraden Linien, ihrer verschiedenen Richtungen, und ihrer Verbindung zur Bildung der verschiedenen Winkel. Der Anfang hiermit fällt mit dem ersten Unterrichte im Schreiben zusammen, welcher ohne eine Anschauung dessen, was unter senkrechter, waagerechter und schräger Linie zu verstehen ist, schwerlich guten Erfolg haben würde. Durch diese Anfänge wird zugleich ein Grund zum Zeichnen gelegt, auf welchen jedoch der Volksunterricht weiter fortzubauen nicht nöthig hat, sondern sich an demjenigen genügen lassen darf, was durch das spätere Aufzeichnen der geometrischen Figuren für jene Kunstfertigkeit gewonnen wird. Insoweit aber beim Schreibunterrichte auch gebogene Linien bis zur Annäherung an die eigentliche Kreisform vorkommen, insofern mag auch diese Form, nämlich die gebogene Linie, deren Vollkommenheit eben im Kreise hervortritt, zu dem Elementarunterrichte in der Formenlehre gerechnet werden. Wo die Zeit es gestattet, läßt sich bekanntlich die Uebung im Darstellen der verschiedenen Linien in beliebiger Verbindung mit einander zu einer Fertigkeit im sinnigen Combiniren und Schaffen erheben, welche für die Phantasie eben so anregend, als für den Schönheitssinn bildend werden kann. Indessen die Volksschule wird hierzu die Zeit selten finden, und zu den nothwendigen Gegenständen des Unterrichts ist jene Art des freien Zeichnens jedenfalls nicht zu zählen.

B. Oberclasse.

Ich nehme den Anfang der über das Elementarische hinausgehenden Belehrungen da an, wo die Schüler mit den geschlossenen Figuren bekannt gemacht werden. Ich gebe zu, daß diese Unterscheidung einen Anschein von Willkührlichkeit haben kann; mein Grund aber ist dieser, daß erst mit Hülfe der geschlossenen Figuren es möglich ist, die Regel der räumlichen Form und Ordnung vollständig und in ihrem Vorkommen an den Gegenständen der Natur selbst zu erkennen. Also hier die allgemeinsten Eigenschaften der Dreiecke, Vierecke, Sechsecke und des Kreises. Warum nicht mehr, warum nicht weniger? Die Antwort hierauf wird gefunden, wenn man sich besinnt, wofür die Formenlehre der Anschauung den Schüler orientiren soll.

Schon die nahe Verwandtschaft der Formenlehre mit dem Rechnen läßt errathen, daß der Unterricht in beiden einen ganz ähnlichen Zweck haben werde. Auch die Formenlehre soll theils in den Verhältnissen des häuslichen und bürgerlichen Lebens eine klare Ansicht und ein sicheres Urtheil befördern, theils in der Weltkunde orientiren helfen. Als Beispiele für den ersten Zweck nenne ich die baulichen Einrichtungen eines Hauses, die Ausmessungen eines Grundstückes, die Anfertigung mancher Geräthe und Kleidungsstücke. Als Beispiele für den zweiten die mathematische Geographie und die Naturbeschreibung, insbesondere die der krystallinischen Gebilde, der Blumenbildung, der Bienenzellen u. a. m. Bei allen diesen Gegenständen aber wird es zur Erkenntniß der Regel ihrer Form und Structur anderer räumlicher Figuren, als der obengenannten, nicht bedürfen; und die etwa noch vorkommenden ähnlichen Formen in der Natur, z. B. die des Eies, des Fünfeckes, der elliptischen Bahnen der Himmelskörper u. a. können den Schülern durch ihre Aehnlichkeit mit den ihnen bekannten Grundfiguren leicht insoweit deutlich gemacht werden, als es für das Leben erforderlich und ohne wissenschaftliche Gründlichkeit möglich ist.

Indessen um beide Zwecke zu erreichen, muß der Unterricht von der Belehrung über die geschlossenen Figuren noch fortschreiten zur Erkenntniß der mathematischen Körper. Also was ein Würfel, eine Pyramide, ein Kegel, ein Cylinder, eine Kugel sey, muß den Schülern deutlich werden; und dieß geschieht durch das Vorzeigen solcher aus Holz oder Pappe angefertigten Körper, und durch anschauliche Anwendung der Gesetze für die regelmäßigen Figuren auf die Gestalt jener Körper. Dieß ist keinesweges so schwer, als es beim ersten Anblick und bei einer blos wörtlichen Beschreibung der Sache scheinen kann. Das beste Verfahren dabei wird immer das synthetische seyn, man kann auf dasselbe das analytische jedesmal folgen lassen, zu deutlicherer Einsicht, und gleichsam als Probe des ersten. So wird der Lehrer zuerst die gerade Linie aus der Bewegung eines Punktes mit unveränderter Richtung nach irgend einer Seite hin entstehen lassen; (die krumme Linie unterscheidet sich von der geraden dadurch, daß sie ihre Richtung in jedem Augenblicke ihrer Bewegung oder auf jedem Punkte ihres Fortschreitens verändert,) aus der ähnlichen Bewegung der ganzen Linie in irgend einer andern, als ihrer eigenen Richtung entsteht die ebene Fläche; aus der ähnlichen Bewegung der Fläche entsteht der Körper, und dieser Körper wird, je nachdem die Bewegung der Fläche im Verhältnisse zu ihrer eigenthümlichen Lage unter einem rechten, oder unter einem spitzen oder stumpfen Winkel erfolgt war, entweder ein Würfel werden, oder einer der andern, aus den verschiedenen vierseitigen Flächen, durch deren Bewegung hervorgehenden Körper. Ist nun so auf synthetischem Wege z. B. der Würfel erzeugt worden, so wendet das Verfahren des Lehrers sich um, und läßt analytisch den Schüler die Fläche erkennen, als die Grenze des allmählich und gleichmäßig nach der Ordnung seines synthetischen Entstehens, wieder abnehmenden oder verschwindenden Körpers; eben so die Linie als Grenze der Fläche, durch ein gleichartiges Verschwinden der letzteren. Eben so den Punkt, als die äußerste Grenze der Linie. Und so wird dem Schüler klar, daß jeder Körper

zwar drei Dimensionen habe, jede Fläche aber nur zwei, jede Linie nur eine, und der Punkt gar keine Dimension, zum Trotz des körperlichen Punktzeichens, welches der Lehrer mit seinem Schreibinstrumente auf der Tafel oder dem Papiere hatte befestigen müssen. Eine solche mathematische Anschauung, welche jeder Schüler fassen kann, ist von hohem Werthe für die geistige Bildung!

Auf gleiche Weise hat nun der Lehrer bei Erklärung aller der oben genannten Körperformen zu verfahren. So entsteht z. B. der Cylinder oder jede mehrseitige Säule durch die geradlinige, von der Grundfläche aus, unter einem rechten Winkel aufsteigende Bewegung dieser Grundfläche; und beide unterscheiden sich von der Pyramide und dem Kegel nur dadurch, daß bei diesen die senkrecht aufsteigende Grundfläche in jedem Augenblicke ihrer Bewegung gleichmäßig von allen Seiten her abnimmt, bis sie in der Spitze (in einem Punkte,) endet. So kann man auch hierbei von der vollendeten Körperform einen Theil nach dem andern, aber nach der Folge ihres Entstehens, allmählich hinwegdenken, und es bleibt zuletzt entweder die Grundfläche übrig, wenn die Abnahme bei der Spitze begonnen hatte, oder die Spitze, wenn man die Grundfläche allmählich abnehmen ließ.

Die Erklärung der Kugelform wird in der Formenlehre der Anschauung wohl immer die letzte Stelle einnehmen. Ihre Entstehung kann nur aus einer gleichmäßigen Ausdehnung vom Mittelpunkte aus nach allen Seiten und mit gleicher Geschwindigkeit begriffen werden. Und diese Vorstellung der Einbildungskraft setzt eine Fertigkeit derselben in ähnlichen mathematischen Constructionen voraus, welche erst vermittelst der früheren hier beschriebenen Uebungen erworben werden muß. Mit der Kugelform aber erreicht auch die Formenlehre ihr Ziel. Ist sie begriffen, so gewinnen die Lehren der mathematischen Geographie, welche dem Schüler schon früher, ohne Formenlehre, anschaulich gemacht werden konnten, ungemein an Deutlichkeit und Bestimmtheit.

Die Anwendung aller hier erwähnten Lehrstücke auf das Leben und auf die Natur ist so vielfach, daß kein Schul-

lehrer es unternehmen wird, sich selbst durch dieselbe genügen zu wollen. Wenn ein Knabe den Flächeninhalt eines Feldgrundstücks, den Flächen- und Kubikinhalt eines Zimmers u. dergl mit Benutzung bekannter mechanischer Hilfsmittel ungefähr ausmessen und berechnen gelernt hat, so ist ihm für die Anerkennung des praktischen Werthes der Formenlehre genug gegeben. Denn es soll hierauf nur in einzelnen Beispielen hingewiesen, es soll nicht das Materiale des Unterrichts für den Hauptzweck gehalten, es soll vorzugsweise nur auf intensive Bildung hingewirkt werden. Wie sehr aber diese durch die Formenlehre gewinne, liegt vor Augen; ich will nur als Ein Beispiel die Betrachtung eines Blumenkelches nennen, und der mathematisch geordneten Stellung der Blumenblätter gegen einander. Es ist aber gar eine herrliche Sache um das klare Denken im Menschen, zumal wenn dieses Denken fest an das sinnliche Vorstellen geheftet bleibt! Man schaue um sich her in dem wirklichen Leben, bei Großen und Kleinen, bei Männern und Frauen: wie viele wird man finden, deren Vorstellungen eine Schärfe besitzen, welche nicht auf eigensinniger Willkühr beliebiger Unterscheidungen und eingebildeter Verhältnisse beruht, sondern auf klarer Anschauung des Gegebenen und auf ruhigem Fortgange der Gedanken an der Hand dieses Gegebenen! Mit andern Worten: Es giebt wenig Menschen, welche beobachten, und lieben zu beobachten. Die Formenlehre hilft zu Beidem. Man bleibe bei ihr auf der Stufe der Anschauung stehen, und vermeide das Ungehörige einer gelehrt scheinenden Beweisführung, so wird man Wirkungen erfahren, welche man sich zuvor noch nicht gedacht hatte.

VII. Sprachlehre.

Diesem Gegenstande des Unterrichts ist der dritte Aufsatz gegenwärtiger Schrift ausschließlich gewidmet, und daher können hier kürzere Andeutungen genügen. In jenem Aufsatze aber ist nicht auf die beschränkteste Lage einer Volksschule, sondern auf den Volksunterricht überhaupt Rücksicht genommen worden, mithin auch auf solche Schulen, wel-

chen es an äußeren und inneren Mitteln nicht fehlt, sofern sie nur Volksschulen sind, d. h. die allgemeine Bildung bezwecken, und sich nicht ein höheres, wissenschaftliches oder gewerbliches Ziel setzen, welches nicht Jeder im Volke erreichen will und kann. In Beziehung auf diese Schulen ist nun in dem genannten Aufsatze manches den Sprachunterricht betreffende weggelassen worden, was nach den neueren Lehrbüchern und Ansichten darein aufgenommen zu werden pflegt, Anderes ist hinzugefügt oder doch hervorgehoben worden, worauf gewöhnlich, auch von tüchtigen Lehrern, nicht genug geachtet wird. Jetzt nun haben wir blos die beschränktesten Volksschulen vor Augen, und es muß daher genau bestimmt werden, was für diese das Minimum, das Unentbehrliche beim Unterricht in der Muttersprache sey, mithin wie viel von dem Inhalte der unten folgenden Abhandlung überall aufgenommen werden müsse oder nicht.

A. Unterclasse.

Der vorbereitende Sprachunterricht besteht aus den Uebungen im deutlich und richtig Sprechen, im Lesen und Schreiben, (ersteres bis zu einer mechanischen Sicherheit und Fertigkeit, letzteres bis zu der Fertigkeit, kurze vorgesprochene Sätze ohne grobe Verstöße gegen den Sinn der Worte nach dem Gehör niederzuschreiben;) endlich aus den ersten Uebungen in Auffassung des Sinnes leichterer Sätze, vermittelst der durch die einfachste Form der Analyse zum Bewußtseyn gebrachten Nothwendigkeit der Gedankenfolge in denselben, oder ihrer Construction. Vielleicht haben noch nicht alle denkende Lehrer es sich recht deutlich gemacht, wie ungemein viel durch diese Uebungen allein, ohne alle eigentliche Grammatik, für die Sprachbildung und für das Erwachen des Geistes durch dieselbe gewonnen werden könne, und wie ein Schüler, welcher nichts weiter als diesen Elementarunterricht, ihn aber vollständig, aus der Schule in das Leben mitbrächte, intensiv weit gebildeter entlassen werden würde, als mancher, welcher alle Regeln und Terminologien der modernen Sprachlehren auswendig gelernt hat, und

dennoch mündlich und schriftlich, beim Sprechen und Lesen, überall anstößt. Den charakteristischen Unterschied der Elementarstufe von der höheren setze ich nun eben darein, daß in jener von eigentlichen Regeln, Formen und Terminologien noch gar nicht, oder doch nur in soweit die Rede ist als die praktische Gewöhnung und Fertigkeit es zu ihrem eigenen Verständnisse bedürfen möchte.

B. Oberclasse.

Auf der höheren Unterrichtsstufe soll nun das dunkle Gefühl der Nothwendigkeit beim wörtlichen Denken verdeutlicht, und dadurch Einsicht gewonnen und die Gedankenbewegung freier werden. Dieß geschieht durch die Regeln, oder, wenn man will, durch die Theorie des Sprachbaues, welche wir Keinem im Volke gänzlich erlassen mögen. Eine solche Theorie aber beschränkt sich 1) auf die Syntax, d. h. auf die Erkenntniß der Bestandtheile der Sätze, deren Verbindung, und den Zusammenhang der einzelnen Vorstellungen durch die das Verhältniß derselben zu einander bezeichnenden Wörter und Wortformen; 2) zum Behuf der Syntax, und blos als Mittel zu diesem Zwecke gehört dahin die Unterscheidung der Redetheile, vorzüglich der Nennwörter und Zeitwörter. Aber auch bei diesen ist mehr Gewicht auf die Gewöhnung an das Richtige durch fleißiges Sprechen und grammatisch beobachtendes Lesen zu legen, als auf das Erlernen der Biegungsformen, oder auf die feinere Unterscheidung der verwandten Redetheile, wie z. B. der Adjectiva und Participa, der Adjectiva und Adverbia. Ich würde keinesweges unzufrieden mit einem Landschullehrer seyn, welcher von den Schema's für Declination und Conjugation, oder von den feineren Bemerkungen über die Natur der Präpositionen gar keinen Gebrauch machte, und dessen ungeachtet, (was sehr wohl möglich ist,) seine Schüler zu einem richtigen Verständnisse gedruckter Rede, und zu einem das Gedachte richtig darstellenden mündlichen Ausdrucke zu bringen wüßte.

Zum reichlichen Ersatze aber für das, was dem in solcher Weise beschränkten Sprachunterrichte zu fehlen scheint, auch wirklich fehlt, hat der Lehrer seine Schüler auf alles das aufmerksam zu machen, was Ableitung und Zusammensetzung der Wörter, Sinnverwandtschaft und bildliche Bedeutung neben der eigentlichen und ursprünglichen ihm darbieten, um den Geist derselben zu wecken, jedes Verständniß zu befördern, und wahre Liebe zur Sprache und zum richtigen Gebrauche derselben in ihnen zu beleben. Hierzu aber bedarf es keiner besondern Lehrstunden; die sich fortsetzenden Lesestunden jeder Art geben dazu häufige Veranlassung, nicht minder der zur Orthographie noch nöthige Unterricht, und jede schriftliche Aufgabe, welche man nöthig finden kann, dem Schüler einer Dorfschule von Zeit zu Zeit zu geben. Insbesondere können ein paar statarische Lesestunden in jeder Woche diesen sprachlichen Zwecken vorzugsweise (wenn auch nicht ausschließlich) gewidmet werden. Einem Lehrer, welchem der Hauptzweck alles sprachlichen Unterrichts deutlich geworden ist, muß es erfreulich seyn, die Ueberzeugung zu gewinnen, daß er sich so manches grammatikalischen Wustes entschlagen darf, ohne seiner Pflicht das Mindeste zu vergeben. Ja er wird finden, daß er seiner Pflicht nur um so vollständiger genügt hat, wenn es ihm gelungen ist, seine Schüler zu einem bewußten und deutlichen Vortrage ihrer Gedanken zu bringen, ohne sie durch abstracte und unpraktische Reflexionen aufgehalten und belästigt zu haben, welche nur gemacht und gemerkt werden, um nach ein paar Jahren wieder vergessen zu seyn.

Indem ich wiederholt mich auf die folgenden Aufsätze dieses Bandes beziehe, glaube ich das Minimum des Sprachunterrichts für die geringste Kraft einer Schule, welcher ich jedoch immer einen der tüchtigsten Lehrer wünschen muß, hinlänglich angedeutet zu haben. Dem aufmerksamen Leser wird hierbei nicht entgangen seyn, daß bei dem Sprachunterrichte nach der hier gegebenen Anweisung das eigentlich Grammatikalische, d. h. die Lehre von der Syntax und den Redetheilen ebenso die B a s i s des Ganzen ist, und daß auf

dieser Basis die Lehren von der Abstammung, Zusammensetzung und Sinnverwandtschaft der Wörter sich ebenso aneinander fügen, wie bei der Weltkunde die Geographie als Grundlage angenommen, und über derselben das aus der Natur und Geschichte Mitzutheilende fortschreitend an einander gereiht werden soll. Ich verweise hierüber auf den nächstfolgenden Abschnitt.

VIII. Weltkunde.

Wenn irgend ein Unterrichtsgegenstand, nächst der Religionslehre, unentbehrlich für die Volksschule genannt werden kann, so ist es die Natur im weitesten Sinne des Wortes. Und dennoch auf der andern Seite, wenn es bei irgend einem Gegenstande nöthig ist, auf vernünftige Beschränkung zu denken, so ist es bei denen der Fall, welche die verschiedenen Zweige der Naturerkenntniß bilden. Denn was könnte daraus werden, wenn man von allen dahin zu rechnenden Disciplinen etwas, vielleicht nach dem Principe muthmaßlicher Brauchbarkeit im künftigen Leben, in einzelnen Lehrstunden vortragen wollte? oder was würde von einem Lehrplane zu urtheilen seyn, welcher den einen oder andern Lehrzweig ganz wegließe, wenn auch nur aus Mangel an Zeit? oder welches Gemisch ohne alle Einheit würde in den Köpfen der Kinder entstehen, welche in abgesonderten Lehrstunden heute in der Erdbeschreibung, morgen in der Geschichte und Naturbeschreibung, übermorgen in der Physik und Technologie dürftig unterrichtet würden, vielleicht ohne nur den Unterschied der gedachten Lehrobjecte, gewiß aber ohne den Zweck eines jeden und die gemeinsame Tendenz aller richtig gefaßt zu haben? — Etwas wesentlich Besseres geschah in der That nicht, als man noch die hierher gehörigen Unterrichtsgegenstände unter dem gemeinschaftlichen Titel der gemeinnützlichen Kenntnisse behandelte. Denn man folgte dabei lediglich dem Schullesebuche, und gab höchstens den bezüglichen einzelnen Abschnitten desselben eine dem Lehrplane der Schule im Ganzen angemessen erscheinende Ordnung. Hiermit aber war in den Lehrgang durch die ge-

meinnützlichen Kenntnisse selbst noch kein Plan, noch keine Einheit gebracht.

Eine Andeutung solcher Einheit wurde gegeben, als man die ältere Benennung, „gemeinnützliche Kenntnisse", mit der neueren, „Weltkunde" vertauschte. Indessen ich zweifle, ob derjenige, welcher sich dieser Benennung zuerst bediente, bei derselben an eine wirkliche Einheit des weltkundlichen Wissens, d. h. an eine Einheit der Beziehung seiner Theile auf den Zweck des Unterrichts in denselben, gedacht hat. Es sind seitdem Lehrbücher über die Weltkunde erschienen, welche wenigstens einen Theil der unter ihrem Begriffe zu befassenden Gegenstände in fortlaufender Verbindung behandeln. Aber ich gestehe, daß mir noch keines derselben als vollkommen entsprechend seiner Aufgabe nach Form und Materie erschienen ist; vielleicht deßwegen, weil man sich die Aufgabe selbst noch nicht ganz deutlich gemacht hatte. Ich finde es vollkommen richtig, daß man die Erdbeschreibung als die Grundlage betrachtet, über welcher das Mannigfaltige der in der Weltkunde zu verbindenden Lehrgegenstände geordnet werden muß. Aber es scheint dennoch nicht überflüssig, sich noch einmal eine bestimmte Antwort auf die beiden Fragen zu geben: 1) Warum soll oder muß die Erdbeschreibung hier die Grundlage seyn? 2) Wodurch verdient das sich so bildende Ganze den Namen der Weltkunde? Ich beantworte diese Fragen, wie folget.

Zuerst: die Erde, richtiger die Erdoberfläche, ist der Ort, wo alles das geschieht und erkannt wird, wovon die Geschichte, die Naturbeschreibung, die Physik u. s. w. uns Kunde geben. Soll also irgend etwas aus dem Bereiche jener Wissenschaften auf anschauliche Weise gelehrt und gefaßt werden, so muß es mit Beziehung auf den Ort geschehen, wo dasselbe seine Wirksamkeit äußert und von dem Schüler entweder selbst beobachtet oder doch deutlich vorgestellt werden kann. Die Erdbeschreibung als eine solche Grundlage bleibt nun freilich nicht ganz dasselbe, als was sie in den gewöhnlichen Lehrbüchern erscheint. Sie wird nicht nach der Folge der drei Hauptabschnitte, als mathema-

tische, physische und politische Geographie vorgetragen, und in der letzteren sollen nicht die todten Grenzen der Länder, das unlebendige Dastehen der Gebirge, Hinströmen der Flüsse und Namenverzeichniß größerer und kleinerer Wohnplätze der Menschen in blos äußerer Zusammenreihung dem Gedächtnisse eingeprägt werden. Vielmehr werden alle diese Dinge, ein jedes zu seiner Zeit, von selbst hervortreten, wenn zuvor eine Anschauung des Erdbodens überhaupt begründet und nachgewiesen worden ist, so daß von diesem Erdboden nun weiter berichtet werden kann, wie es auf ihm aussähe, was auf ihm wachse, wer auf ihm lebe, und wie insbesondere der Mensch sich zu helfen suche, wenn die Natur ihm nicht alles von selbst giebt, was er braucht oder wünschet. Mit andern Worten also: Die Erdbeschreibung muß deßwegen die Basis der Weltkunde bleiben, weil ohne sie die weltkundlichen Gegenstände nicht anschaulich gelehrt, nicht dem Principe des intensiv bildenden Unterrichtes gemäß gefaßt werden können.

Zweitens nun: Was hiernach auf der Basis der Erdbeschreibung gelehrt werden soll, verdient den Namen „Weltkunde" zu tragen, weil es in der Absicht verbunden wird und in jedem Theile dazu geeignet ist, daß es geraden Weges zu einer „Weltansicht" hinführe (Band II. S. 92 fg.). Es waren (nach S. 117 u. a. O.) zehn Gegenstände, welche hier einzeln namhaft gemacht werden konnten. Sie alle treten unter dem Begriffe der Naturerkenntniß in die engste Berührung mit einander. Denn nicht blos die Naturbeschreibung und Physik sind Naturwissenschaften, sondern auch die Geschichte lehrt den Naturgang kennen, welchen unser Geschlecht auf der Erde nach dem Willen der Vorsehung in den verschiedensten Völkern gegangen ist und fortfährt zu gehen; auch die Technologie zeigt uns, wie die Natur des menschlichen Geistes die Producte der Erde zu verständigen Zwecken zu benutzen und das Leben dadurch zu erhöhen und zu bereichern gewußt hat; durch alles dieses gewinnt, wer es erkennen lernt, nicht ein buntfarbiges Wissen, womit er sich schmücken mag, sondern eine Erkenntniß

allgemeiner Entwickelungen auf dem Planeten, welchen wir bewohnen, mithin eine Erkenntniß seiner, wie unsrer Natur. Und wenn dann, vielleicht in ihrem letzten Abschnitte, die Weltkunde den Schüler der Volksschule die Erde im Ganzen als einen Planeten nach seiner Stellung im Sonnensysteme erkennen lehrt, und nun die mathematische Geographie ihre volle Bedeutung und höchste Beziehung erhält; so wird dann wohl Niemand zweifeln, daß durch sie zu einer **Weltansicht** geführt werde, welche nicht blos räumlich, sondern zugleich geistig ist, und welche der eine Hauptertrag des Lebens war, den wir wünschen mußten jedem unserer Schüler mitgeben zu können, dem letzten wie dem ersten.

Nach dieser Idee einer Weltkunde wird sich nun leicht zeigen lassen, wie dieselbe in ihren einzelnen integrirenden Theilen für die Volksschule anzuordnen ist.

Fürs erste wollen wir die Weltkunde nicht überladen. Blos die Naturbeschreibung, einige physikalische Hauptbegriffe und Grundlehren, einzelne vorzügliche Personen und Begebenheiten aus der Geschichte, die Beschreibung des gegenwärtigen Zustandes der zur Sprache kommenden Völker selbst, mithin auch von der Technologie so viel als zu dieser Beschreibung erforderlich ist; blos diese Gegenstände lassen sich ohne Künstelei und ohne Verwirrung zu der Einheit eines weltkundlichen Unterrichtes verbinden. Hingegen für die Geschichte der Vergangenheit wird sich der geeignete Platz in der Religionsgeschichte finden; von der Anthropologie ist, was von dem Geiste des Menschen begriffen werden muß, mit der Religionslehre selbst unmittelbar zu verbinden; was aber die nöthige Kenntniß vom menschlichen Körper, so wie andere Grundbegriffe aus der Physik und Chemie und deren Vorkommen bei Gegenständen der Gewerbkunde anlangt, so müssen diese bei den an der Hand des Lesebuches fortzusetzenden höheren Denkübungen in den statarischen Lesestunden erörtert werden. Wenn auf solche Weise diese Lehrstunden zu einem Sammelplatze gemeinnützlicher Kenntnisse neben der Weltkunde werden, so ist dieß kein Tadel; vielmehr würde eine zu

große und unnatürliche Anhäufung heterogener Gegenstände unter der scheinbaren Einheit einer Benennung Tadel verdienen. Die Erörterungen über die genannten Gegenstände werden die Grenzen des Lesebuches nicht zu überschreiten haben; sie dürfen aber nie in abstracter Weise gegeben werden, sondern immer nur an der Anschauung von Gegenständen, deren Beschaffenheit auf jene Lehren sich gründet; also das zur Physik Gehörige an den Beispielen eines Pfluges, einer Waage, einer Scheere, eines Schiebkarrens, eines Spatens; ferner an einem Wetterglase, einem Kompaß, einem Elektrophor.

Wie nun nach Absonderung des hier Erwähnten das Uebrigbleibende sich zur Weltkunde vereinigen lasse, ist demnächst in seinen Grundzügen zu entwickeln.

A. Unterclasse.

Den Anfang des elementarischen Unterrichts macht die Geographie. Das hierbei für den ersten Cursus zweckmäßigste Verfahren ist oft schon beschrieben worden. Der Lehrer geht aus, nachdem der Schüler die Himmelsgegenden unterscheiden und finden gelernt hat, von dem Wohnorte, und von da aus gleichmäßig nach allen Seiten, um in dem Schüler eine anschauliche Erkenntniß des nächstgelegenen Landstrichs, etwa bis zu den nächsten Städten oder Gebirgen zu bewirken. Er macht dabei den Schüler im Allgemeinen aufmerksam auf das, was sich in diesem Landstriche vorfindet von Erzeugnissen der Natur und von den Verbindungen und dem Verkehre der Menschen. Zugleich aber lenkt er die Aufmerksamkeit seiner Schüler auch darauf, daß man nach allen Seiten hin weiter gehen kann und immer weiter, daß auch die Flüsse immer weiter fließen, oder, wäre der Wohnort am Meere gelegen, daß die Flüsse aus entlegneren Landstrichen herbeikommen; ebenso darauf, daß von jedem jetzt den Horizont begrenzenden Gebirge aus eine Aussicht in neue Landstriche sich eröffnet; er führt die Schüler, um

ihnen hiervon eine Anschauung zu geben, selbst auf eine benachbarte Höhe oder sonst einen erhabenen Standpunct. Hierbei muß eine Landkarte immer in der Schule zur Hand seyn, am besten ein Planiglobium, auf welchem der Punct des Wohnortes entweder gezeigt, oder nach Umständen auch beliebig angenommen werden mag. Dieses synthetische Verfahren wird so lange fortgesetzt, bis in den Kindern das Verlangen lebendig geworden ist, die Grenze des Fortschreitens von dem Centrum aus nach allen Seiten hin kennen zu lernen. Dann tritt für den Lehrer der Zeitpunct ein, wo er selbst aufhören muß, synthetisch weiter zu gehen. Er sagt jetzt den Kindern, daß die Erde einem Balle ähnlich, eine Kugel sey. Er setzt hinzu, daß mitten durch diese Kugel, von einem obersten bis zu dem entgegengesetzten untersten Puncte, (vom Nordpol bis zum Südpol,) eine gerade Linie gehe, um welche her der ganze Erdkörper bis zu seiner Oberfläche, wie um einen Stab her, befestiget sey. Er sagt den Kindern, was sie hiervon nicht begreifen, werden sie künftig einsehen lernen; und wenn die Wißbegierde einen Schüler drängt, einen weiteren Aufschluß schon jetzt zu verlangen, so setzt der Lehrer hinzu, auf solche Weise schwebe die Erde, und bewege sich sogar in der Luft. Jetzt ist das Geheimniß mächtig genug, um den braven Schüler verstummen zu machen; und er soll jetzt verstummen.

Für alles dieses fordert der Lehrer, wie gesagt den Glauben der Kinder. Er hat nicht nöthig, ihnen irgend einen Beweis für die Kugelgestalt der Erde jetzt vorzulegen; will er ihnen etwas davon (z. B. daß man Reisen rings um die Erde gemacht habe,) vorlegen, so diene es nur als ein Mittel, die den Kindern gegebene noch dunkle Vorstellung einigermaßen der Anschauung zu nähern. Hierbei sollte in jeder Schule sich ein wirklicher Erdglobus von nicht allzugeringer Größe vorfinden; in dessen Ermangelung müssen die Planiglobien den Kindern als Halbkugeln vor Augen gestellt, oder wenn dieß nicht thunlich ist, ein paar rundgeschnittene Stücke Papier so gegen ein=

ander gehalten werden, daß sie der Einbildungskraft der Schüler genügend zu Hülfe kommen.

Um der bereits gegebenen Vorstellung von der Erdaxe willen ist es noch nöthig, den Kindern auf dem Planiglobium die beiden Pole als Anfangs- und Endpuncte der durch die Kugel gedachten Linie bemerklich zu machen, und ebenso auch die Mitte zwischen beiden Polen, welche auf den Karten durch den Aequator bezeichnet wird. Dieß giebt nicht mehr als ein sinnliches Bild, und soll nicht mehr geben. Auch werden die Kinder sich, wenn sie die beiden Halbkugeln auf der Karte oft anschauen, leicht noch einprägen, daß viel bewohnbares Land auf der Erde sey, aber noch weit mehr Wasser. Ob jetzt schon, oder etwas später, die Erdtheile gezeigt und benannt, und höchstens die Haupt-Oceane unterschieden werden sollen, halte ich für ziemlich gleichgültig. Jedenfalls darf der Elementarunterricht, so wie er hier gefaßt worden, nicht weiter gehen, als bis zu diesem Puncte.

In den folgenden Lehrcursen wird die Erdbeschreibung in keiner Volksschule vollständig durchgeführt werden. Geschähe es aber auch, so würde doch die Lehre von der Kugelgestalt der Erde erst dann wieder geflissentlich aufzugreifen seyn, wenn bei dem letzten Abschnitte der Weltkunde der Erdkörper als ein Himmelskörper betrachtet werden muß. Denn dann erst sind die Schüler durch anderweite Belehrungen fähig geworden, zu verstehen was Schwerpunkt heißt, und wie eine Bewegung durch die Räume des Weltalls zu denken ist. Alsdann auch ist es Zeit, alles, was bis dahin in synthetischem Fortschritte von der Erde gelehrt worden, auf analytischem Wege zu wiederholen, und dem geographischen Wissen der Schüler vermittelst der mathematischen Geographie die höhere Einheit geistiger Anschauung zu geben.

Aber die Erdbeschreibung sollte die Basis für die Weltkunde seyn; während ihres ersten hier beschriebenen Cursus darf daher, was die Weltkunde auf jener Basis

aufzuführen beabsichtigt, nicht ganz fehlen. Es müssen daher die Elemente der Naturkunde und der Geschichte gleichzeitig mit dem geographischen Elementarunterrichte berücksichtiget werden. Diese Elemente aber treten jetzt noch weniger, als in der Weltkunde überhaupt, unter der Form abgesonderter Lehrzweige auf, sondern bestehen blos in einzelnen Erzählungen aus dem Bereiche der beiden genannten Wissenschaften, und bei deren Auswahl ist blos darauf Rücksicht zu nehmen, daß die Kinder Anschauungen aus jenen Gebieten des Wissens erhalten, vermittelst welcher sie späterhin weiter geführt werden können. Für die Naturkunde reicht es hin, aus jedem der drei sogenannten Naturreiche ein paar Beispiele zu wählen; etwa aus dem Thierreiche von jeder der sechs Klassen belebter Geschöpfe Ein Beispiel; ebenso aus dem Pflanzenreiche die Beschreibung Einer Baumart, Einer Blume, Einer Feldfrucht; endlich aus dem Mineralreiche etwa das Beispiel des Wassers, oder des Salzes, oder auch eines der den Kindern bekanntesten Metalle. Alle diese Beschreibungen aber müssen etwas Besseres seyn, als eine bloße Aufzählung von Eigenschaften oder Merkmalen des Dinges, wenn auch die sinnliche Anschauung desselben zur Hand wäre. Sie müssen eine Lebensgeschichte des Gegenstandes geben. Ich sage eine Lebensgeschichte, auch wenn der Gegenstand kein lebendiges Thier ist.

Ich habe in dem zweiten Bande meiner Erfahrungen u. s. w. (besonders Seite 131 ff.) zum Behuf der intensiven Bildung verlangt, daß den Schülern der Volksschule überall das Unsinnliche in dem Sinnlichen, die Kraft in der Materie, welche beide in jedem Dinge die Einheit seines Wesens sind, zu einer klaren inneren Anschauung gebracht werden solle. Man hat diese Forderung zum Theil nicht ganz verstanden, zum Theil es schwierig gefunden, wie derselben genügt werden könne. Allerdings ist am angeführten Orte die Erörterung darüber nur kurz gegeben worden; an den jetzt vorliegenden Beispielen kann die Aufgabe vielleicht deutlicher werden. Es habe also ein

Lehrer sich aus dem Thierreiche die Beschreibung eines Pferdes oder Hamsters, eines Adlers oder einer Nachtigall, eines Hechtes oder Herings, eines Frosches oder einer Schlange, eines Schmetterlings (der zuvor Raupe war) oder einer Biene, einer Schnecke oder eines Regenwurms zu geben vorgesetzt: bei jedem dieser Gegenstände ist es leicht zu verstehen, was es heiße, eine solche Beschreibung als Lebensgeschichte des Thieres zu geben. Man lasse nur in seiner Erzählung das Thier von seiner Geburt an, wie man ja auch bei Erzählung eines Mährchens pflegt, selbst thun, was ihm widerfährt; man lasse es selbst wollen, überlegen, sich vorsehen und verwahren, nach Etwas verlangen und sich freuen; so werden die Kinder gar bald das innere Leben in seiner äußern Erscheinung anerkennen, mitleben und mit dem Geschöpfe sympathisiren. Ganz ebenso ist nun auch zu verfahren, wo das innere Leben nicht so, wie bei den Thieren, in äußerer Beweglichkeit und in Lauten der Empfindung hervortritt. Verlangt ein Lehrer ein Muster solchen Verfahrens, so bitte ich ihn in Hebels alemannischen Gedichten die köstliche Darstellung unter der Aufschrift, „das Hafermus" zu lesen. Ich meine, daß er den Baum aus dem Keime, die Blume aus der Zwiebel, das Wasser aus dem Innern der Erde oder aus den Wolken des Himmels, das Salz aus seinen Quellen und das Metall aus den Erzen der Schachte ebenso selbstthätig hervorgehen und nach jeder seiner Veränderungen selbstthätig streben lassen müsse, wie er als Fabeldichter thun würde, nicht zweifelnd daran, daß er hier keine Fabel dichte, sondern die tiefste Wahrheit der Natur seinen Schülern offenbar mache. Kann und will er zu den oben empfohlenen Beispielen noch eines aus der Physik hinzufügen, so wähle er eines von den am nächsten liegenden, welche zugleich die alltäglichsten und die dunkelsten sind. Er wähle das Licht einer Kerze oder die Wärme eines geheizten Ofens; er lasse von diesen weiter blicken auf das Licht des dämmernden Tages und die Wärme der Mittagsstunde oder auch des

Blutes in den Adern. Hat er nur auch hierbei den rechten Ton getroffen, und ist er selbst vom Lichte erhellt und von der Wärme durchdrungen gewesen, so darf er gewiß seyn, daß seine Schüler mit mehr als bloßem Ernste, daß sie, unbeschadet ihrer Kindlichkeit, ja vielmehr ganz derselben gemäß, mit einer heiligen Scheu den Vorhof der Natur betreten, und einen Grund in sich gelegt haben, dereinst auch mehr als Naturkraft, dereinst auch Gotteskraft in ihr zu erkennen.

Die Beispiele aus der Geschichte, welche hier aufzuführen sind, haben in Hinsicht der Behandlung weniger Schwierigkeit, als in Hinsicht der Auswahl. Ich verlange Lebensbeschreibungen, nicht Völkergeschichten; jene aber hier nicht aus der biblischen Geschichte, weil diese schon anderwärts ihren Platz im Elementarunterrichte findet; also andere, und am passendsten einige aus der Geschichte des eigenen Volkes, die eine aus der älteren, die andere aus der neueren Zeit. Es kömmt nur darauf an, daß die Schicksale und Thaten des Mannes, von welchem erzählt wird, den Kindern faßlich und interessant dargestellt werden können. Zu diesem Behufe wird es nicht unzweckmäßig, vielmehr sehr vortheilhaft seyn, dieselben mit kurzer Hinweisung auf die gleichzeitigen größeren Bewegungen des Volkes darzustellen, aus welchen sie hervorgingen und in deren Strome sie sich fortbewegten.

Durch dieß alles im Zusammenhange sind die Schüler in die Weltkunde eingeführt, und können weiter in derselben für den höchsten Zweck einer Weltansicht, und für noch mehr als diese, orientirt werden.

B. Oberclasse.

Die Geographie bleibt die Basis. Sie geht von der ersten oberflächlichen Kenntniß des Landstriches, in dessen Mitte der Schulort liegt, zu dem größeren, ganzen Lande fort, welches von denjenigen Menschen bewohnt wird, welche einerlei Sprache mit den Bewohnern des Schulortes

sprechen, d. h. zu dem Vaterlande, zu Deutschland. Deutschland bedeutet den Inbegriff aller Länder deutscher Zunge; also ist hier weder das Königreich Preußen auszuschließen, noch die Schweiz. Von diesem Lande sind nun nicht zuerst die Grenzen anzugeben, sondern es sind die Haupt-Volksstämme zu nennen, welche es bewohnen, und deren Wohnsitze nach der Lage der Himmelsgegenden auf der Karte nachzuweisen. Jetzt von diesen Volksstämmen noch keine nähere Beschreibung, noch keine Geschichte; genug, wenn die Kinder sie nach Namen und Ort unterscheiden gelernt, und dabei erfahren haben, daß jeder derselben auf besondere Weise unter sich zusammenhängt, (einen besondern Staat bildet,) und hier von einem Könige, dort von einem Kaiser, einem Herzoge u. s. w., zum Theil auch (wie die Schweiz) von mehreren einzelnen dazu gewählten Personen regiert wird. Dieß aber ist das Erste und Wichtigste; denn die Menschen sind nicht um des Landes oder seiner Grenzen willen da, sondern das Land, soweit es reicht, um der Menschen willen.

So weit vor der Hand die geographische Basis. Nun folgen die andern zunächst nicht geographischen Kenntnisse, welche sich an den geographischen Faden anreihen sollen. Ich rathe, um hierbei einen festen Anhalt zu geben, daß man sich bei jedem größern Lande, welches man weltkundlich als ein besonderes Ganzes zu behandeln gedenkt, an die Ordnung der Schöpfungstage nach der mosaischen Urkunde halte, soweit sie die Ausbildung des als Weltkörper bereits fertigen Erdkörpers betreffen. Man findet leicht, daß jene Urkunde in richtiger Stufenfolge nach einander entstehen läßt, was die Erde bewohnbar machte für den Menschen. Es ordnete sich zuerst das Klima mit allem dem, was daraus für die physikalische Beschaffenheit und Productivität der Erde folgt. Es entwickelte sich nachher das Pflanzenreich, zuletzt das Thierreich. Und so haben wir einen bestimmten Fingerzeig vor uns, in welcher Ordnung und Folge der einzelnen zur Weltkunde gehörigen Belehrungen wir

unsre Schüler auf der Erde einheimisch machen sollen. Es ist demnach zu sprechen

1) von der physikalischen Beschaffenheit des Landes, den Jahreszeiten in demselben, dem Stande der Sonne am längsten wie am kürzesten Tage, wobei zu bemerken ist, wie die Sonne näher am Nordpole, (auch Südpole) und wie sie in der Gegend des Aequators am Himmel erscheine. Dieß giebt zugleich Veranlassung, insbesondere bei dem ersten zur näheren Behandlung erwählten Lande, von den Erscheinungen des Dunstkreises, insbesondere der Wolken, des Schnees und Eises, sowie der Gewitter, so viel beizubringen, als zur Bekanntschaft mit der physikalischen Beschaffenheit des Landes nöthig ist, und nicht etwa schon in den allgemeinen Sprech- und Denkübungen der Schüler seinen Platz gefunden hat.

2) Ferner ist zu sprechen von den Producten des Landes aus dem Pflanzen- und Thierreiche; und zwar so, daß dabei auf die Beschaffenheit des Bodens, d. h. auf die Gebirge, Ströme, Seen u. s. w. Rücksicht genommen wird, welche auf das Hervorkommen jener Producte Einfluß haben. Es ist hinreichend, die Gebirge, Flüsse u. s. w. nur in soweit genau zu bezeichnen, als sie sich in dem Lande befinden, von welchem die Rede ist, und die ganze Ausdehnung der ersteren, die Quelle und Mündung der letzteren, sofern sie jenseit der Grenzen des Landes liegen, nur allgemein und mit Hinweisung auf die Beschreibung der nächsten Länder anzudeuten. Man glaube ja nicht, daß der Unterricht hierdurch auf eine für die Kinder nachtheilige Weise zerstückelt werde. Ist es nicht eine ähnliche Zerstückelung, wenn nach dem gewöhnlichen Verfahren Grenzen, Gebirge, Flüsse, Städte eines Landes in einer unlebendigen Folge nach einander aufgezählt und erlernt werden? Und gelangt nicht der Unterricht nach dem hier empfohlenen Verfahren zu einer weit größeren, wahrhaft weltkundlichen Einheit, als dort? — Uebrigens ist von dem, was die Naturbeschreibung hier zu erwähnen fordert, ebenso wie bei dem elementarischen Unterrichte, wieder nur das

Eine und Andere, das dem Lande besonders Eigene oder in ihm besonderes Gedeihende hervorzuheben. So wird z. B. bei Deutschland von den vorzüglichsten Baumarten, insbesondere den Eichen-, Buchen- und Nadelholzwäldern, von den Getreidearten und dem Weinbaue, und was die Thierwelt anlangt, von einigen früher noch nicht erwähnten Gattungen, bis zu den Wölfen des Ardennerwaldes und zu den Gemsen der Alpen gesprochen werden können. Ich halte es weder für thunlich noch für zweckmäßig, dem Lehrer bestimmt vorzuschreiben, welche einzelne Gegenstände er für jeden Cursus in seiner Schule auszuwählen habe. Er beachte nur den Grundsatz, daß seine Schüler mehr nicht als einige Repräsentanten jedes Naturgeschlechtes kennen lernen sollen; er weise sie dabei auf die Hauptclassen der Geschöpfe hin, zu welchen jede Gattung gehört; er gebe von einer jeden eine wahre Lebensgeschichte in dem oben beschriebenen Sinne; er berechne endlich seine Zeit, und vergesse nie, daß das Wenigste genug seyn kann, wenn es auf die rechte Weise gegeben wird.

3) Jetzt ist die Weltkunde so eingeleitet, daß nun auch von den Bewohnern des Landes auf eine wahrhaft verständliche und bildende Weise gesprochen werden kann. Es ist aber zunächst nur von dem gegenwärtigen Zustande derselben, also von dem die Rede, was mit der gewöhnlich so genannten politischen Geographie zusammenhängt. Das eigentlich Geschichtliche, das Volk in seiner Vergangenheit, kann theils nicht ein Gegenstand eines besonderen Unterrichts für den Lehrkreis einer beschränkten Volksschule werden, theils habe ich ihm bereits anderwärts (Bd. II. S. 135 fg., 143 fg., 158 fg.) seinen Platz bei der Religionsgeschichte angewiesen, und dieß wird auch im nächstfolgenden Abschnitte wieder zur Sprache kommen. Zu der Beschreibung der Gegenwart aber gehört zuerst die bürgerliche Einrichtung, welche das Volk eines jeden Landes oder jedes besonderen Staates in dem größeren Lande (Deutschland) gewonnen hat; also, wie und bis zu welchen Grenzen es in größeren oder kleineren Wohnsitzen sich über dasselbe ver-

breitet hat. Jetzt mithin die Grenzen des Landes, angegeben nach den am leichtesten erkennbaren Hauptpunkten mit Rücksicht auf die Himmelsgegenden, ohne ängstliche Genauigkeit. Innerhalb dieser Grenzen nun entsteht die Frage, wie das Volk lebe und sich beschäftige. Diese Frage beantwortet sich zuerst durch die Beschreibung, wie es regiert werde, d. h. wie der Landesherr es durch verschiedene ihm untergeordnete Personen (oder Behörden) regieren lasse und wie zu dem Ende das Land in gewisse Bezirke (Provinzen, Kreise u. s. w.) abgetheilt sey. So findet sich überall die Hauptstadt des Landes oder der Provinz rc. von selbst; die Art der Verwaltung wird durch Benennung der Individuen oder Collegien (Minister, Präsident, Staatsrath rc.), welchen sie anvertraut ist, nur kurz bezeichnet, und durch die Analogie mit der Regierung und Verwaltung des Schulortes verständlich gemacht. Etwas länger ist bei den bürgerlichen Verhältnissen der Einwohner zu verweilen. Die Lage der wichtigeren Städte an Flüssen oder Gebirgen, die Ansiedelungen des Volkes in den Gegenden, deren physikalische Beschaffenheit zu den verschiedenen Zweigen der Industrie (Feldbau, Weinbau, Bergbau, Fabrikwesen, u. s. w.) besondere Veranlassung gab, sowie die äußere Verbindung aller Theile des Volkes mit einander durch Landstraßen, Eisenbahnen u. dgl. giebt vielfache Gelegenheit, von dem örtlich Merkwürdigen, was die Verfassung sowohl, als die Gewerbsthätigkeit jeder Art anlangt, so viel beizubringen, als den Schülern nöthig ist, um von ihrem eigenen Lande eine für ihr künftiges Leben hinreichende Kenntniß zu erhalten. Es versteht sich von selbst, daß hierbei die hauptsächlichsten Einrichtungen für Kirche und Schule nicht übergangen werden dürfen, ebenso aber auch, daß hierzu nicht eine Aufzählung der Districte für Kirchen- und Schulverwaltung oder eine vollständige Angabe der Zahl der Parochien oder der höheren und niederen Lehranstalten gefordert werde. Ueberhaupt hat in der gegenwärtigen Beziehung fast jeder Schulort, wenigstens jede Provinz, in welcher er sich befindet, ein besonderes In-

teresse. Dieses muß der Lehrer kennen, und danach seinen Unterrichtsstoff abwägen und abmessen.

Der Geschichte der Vergangenheit ist dadurch, daß sie wesentlich mit der Religionsgeschichte verbunden werden soll, nicht jeder Antheil an dem Unterrichte in der Weltkunde entzogen. Wo die Denkmäler der Vorzeit, sie seyen erst neuerdings errichtet worden, oder haben sich von selbst Jahrhunderte hindurch erhalten, zu einem Rückblicke auf die Zeit der Väter auffordern, da wird auch die Weltkunde ihrer zu gedenken haben. Sie wird also, wenn ein Ereigniß der Vorzeit schon anderwärts hatte erwähnt werden müssen, (z. B. bei Bonifacius oder Luther) dorthin verweisen, oder, wo dieß nicht geschehen war, (z. B. bei dem Hermannsdenkmale und an den Orten, welche an die für die Geschichte wichtigsten Kriege erinnern,) die Zeit und die Begebenheit, auf welche das Denkmal oder der Ort zurückzublicken auffordert, ihrer Beschreibung der Gegenwart kurz einflechten. Es ist anzunehmen, daß der Cursus der Weltkunde, abgesehen von dem ein für allemal feststehenden Elementarischen, mit den Schülern der Volksschule zweimal ganz durchgemacht werde. Dann kann der Lehrer um so leichter für den zweiten Cursus aufsparen, was bei dem ersten Cursus, wegen des noch unreiferen Alters der Schüler, nicht zweckmäßig vorgetragen werden konnte.

Hat der Lehrer nun das Land, welchem sein Schulort zunächst angehört, auf diese Weise seinen Schülern bekannt gemacht, so schreitet er nach denselben Grundsätzen zu den angrenzenden Ländern in beliebiger, jedoch einer geographischen Regel folgender, Ordnung fort. Lebt er also in einem deutschen Staate, so folgen zunächst die übrigen Staaten Deutschlands. Der zuerst behandelte, das Vaterland im engern Sinne, behält dabei immer den Vorzug der Ausführlichkeit, in Hinsicht auf das Physikalische sowohl als auf das Politische. In ähnlicher Art behält Europa einen Vorzug vor den übrigen Erdtheilen. Von diesen die Lage, das Klima, einige Haupt-Gebirge und Ströme und die

vorzüglichsten Völker, von denen sie bewohnt werden, namhaft zu machen, mithin ungefähr so viel darüber zu bemerken, als das Planiglobium darstellt, ist völlig hinreichend. Der Blick des Schülers ist schon durch die ganze Beschaffenheit des erhaltenen Unterrichts auf die für die Weltkunde wichtigen Gegenstände genug hingeleitet worden, um zu wissen, wie er sich weiter zu helfen habe, wenn Schicksale, Reisen oder andere Verhältnisse ihn in Berührung mit entfernteren Erdgegenden setzen; er hat auch durch die erlangte Fertigkeit im Lesen und Verstehen, und durch die dabei nicht zu übersehende Anweisung, wie überhaupt ein Buch mit Verstand in die Hand zu nehmen und zu gebrauchen sey, so viel Gewandtheit gewonnen, daß er sich vorkommenden Falles einer gedruckten Belehrung über die Gegenstände, welche näher zu kennen das Bedürfniß für ihn eintritt, mit Erfolg bedienen wird. In der Schulstube bleibe nur die Landkarte, (zunächst das Planiglobium, sodann wenigstens noch eine Karte des Vaterlandes,) immer zur Hand. Die Veranlassung, auf sie hinzuweisen, kommt zu häufig, namentlich beim historischen Unterrichte und beim statarischen Lesen vor; das Bild der Erde auf der Karte muß sich dem Schüler ganz fest einprägen, und dieß kann nur durch die immer wiederkehrende Hinweisung darauf geschehen. Das hin und wieder beliebte Nachzeichnen der Karten hilft dazu weniger, auch wird es dafür in der Volksschule an Zeit fehlen.

Die weltkundliche Erdkunde ist hiermit zu Ende, aber sie ist noch nicht Weltkunde geworden. Um sie in dieser Beziehung zu ergänzen, geht der Lehrer nach Beendigung des zweiten Cursus (oder wenn deren drei durchgeführt werden konnten, des letzten,) wieder auf jenen Punct seines Elementarunterrichtes zurück, wo er seinen Schülern den Erdkörper als eine Kugel vorgestellt, und sie zur Verdeutlichung dieser Anschauung auf eine spätere Zeit verwiesen hatte. Die Erde wird jetzt zu einem Planeten. Die Kinder haben während der Jahre, welche bisher von der Weltkunde in

Anspruch genommen wurden, auf mehr als eine Veranlassung, (z. B. beim statarischen Lesen, bei der Formenlehre,) erkennen gelernt, was Schwerkraft, Anziehungskraft, Stoßkraft bedeute, und sind dadurch in Stand gesetzt, sich ein deutliches Bild davon zu machen, daß die Erde, gleich allen Himmelskörpern, frei im Weltraume schwebe, sich in demselben stetig fortbewege, und daß man dieß nicht empfinden könne, weil die ganze, weit über die Wolken hinausreichende Atmosphäre (richtiger das Luftgebiet der Erde) sich zugleich mit dem festen Körper in ihrer Mitte fortschwingt. Hätten die Vorbegriffe der Schwerkraft rc. noch nicht erläutert werden können, so geschieht es jetzt ohne Schwierigkeit. Die Schüler werden es sehr bald fassen, daß man, wenn man einen Schacht senkrecht durch die ganze Erde treiben könnte, nur bis zum Mittelpunkte derselben hinabsteigen würde, von dort aber weiter senkrecht emporsteigen müßte, um zu dem entgegengesetzten Punkte der Erdoberfläche (zu den Gegenfüßlern) zu gelangen; oder auch, daß, wenn Jemand in gerader Richtung nach dem Monde reisen wollte, er irgendwo an die Grenze des Luftgebietes der Erde und an den Eingang in das Luftgebiet des zweiten Weltkörpers kommen würde, mithin daß er, wenn er bis dorthin senkrecht aufgefahren war, nun in fortgesetzter gerader Richtung senkrecht auf den Mond hinabfallen müßte.

Die Erde wird also von nun an als Planet angeschaut. Dieser Zeitpunkt ist ganz geeignet, eine summarische Wiederholung des bisher von der Weltkunde Erlernten einzuleiten. Noch wichtiger aber ist es, daß der Lehrer ihn benutze, um in dem Gemüthe der Kinder die erhebende Vorstellung zu beleben, daß wir Alle, mit allem, was uns irdisch umgiebt, uns unbemerkbar durch die fast unermeßliche Weite eines Himmelsraumes geführt werden. Diese Vorstellung berührt an sich schon die religiöse Anschauung des Ganzen der Welt, und alle Belehrungen, welche weiter noch zur Weltkunde gegeben werden, sollen den religiösen Ernst des Unterrichtes nicht vermissen lassen. Die Erde also mit ihren Trabanten kreiset um die Sonne, ob und wie auch diese sich fort-

bewege, und all ihr kosmisches Eigenthum mit sich nehme, ist noch unerforscht. Die übrigen Planeten unsers Sonnensystemes werden genannt; von den Kometen und deren eigenthümlicher Bahn wird eine kurze Beschreibung gegeben; die Entfernung der Planeten von der Sonne und die Größe der Aetherkugel, in welcher die Sonne gebietet, kann nach runden Zahlen ungefähr bestimmt, oder auf einer Karte gezeigt werden, welche es möglich macht, die Entfernung der Erde von der Sonne als Einheit anzunehmen, und nach dieser die Entfernung des Uranusgebietes oder der dasselbe noch weit überfliegenden Kometen versuchsweise zu messen. Specielleres, z. B. über Vulkane auf dem Monde, über Sonnenflecken u. dergl. ist nicht nöthig; wohl aber müssen die Belehrungen aus der mathematischen Geographie dazu benutzt werden, von den Mond- und Sonnenfinsternissen einen deutlichen Begriff zu geben. Auch erhalten jetzt erst die Linien auf den Landkarten, welche von mathematischer Bedeutung sind, ihr Verständniß für die Schüler, und diese werden demzufolge sowohl von den sogenannten Erdgürteln, als auch von der Länge und Breite eines Ortes sich eine richtige und klare Vorstellung bilden.

Theils als noch gehörig zu diesem letzten Abschnitte der Weltkunde, theils als Anhang zu demselben, ist noch die Belehrung über den Kalender zu betrachten. Auch diese giebt Gelegenheit, auf vieles, was früher theils gelehrt, theils berührt worden ist, bald wiederholend, bald ergänzend zurückzublicken. Ich nehme an, daß in der Schule eine hinreichende Anzahl solcher Kalender vorhanden sey, wie sie von dem Volke gewöhnlich benutzt werden. Es mögen theils ältere, theils neuere seyn; diese Verschiedenheit kann dem Unterrichte, welcher nicht zu sehr auf das Einzelne eingehen soll, nur zu Statten kommen. Es müssen aber von diesen Kalendern alle die leidigen Geschichten ꝛc. getrennt oder weggeschnitten werden, welche zum Kalender nicht gehören, und die Aufmerksamkeit der Schüler von der Sache selbst abziehen würden. Das wichtigste nun, was hier erklärt werden soll, ist die Eintheilung des Sonnenjahres, der Unterschied

des alten und neuen Kalenders, die Ursache der Schalttage, der Mondwechsel und das Verhältniß des Mondmonates zum Sonnenmonate; hiernächst das, was den Thierkreis betrifft, und den Ausdruck, die Sonne stehe in dem oder jenem Zeichen des Thierkreises; mithin auch der Grund der verschiedenen Länge der Tage und Nächte, sowie des verschiedenen Standes der Sonne und des Mondes am Himmel in Osten, Süden und Westen. Von andern Dingen, welche der Kalender aufnimmt, ist entweder nur eine kurze historische Notiz zu geben, wie z. B. von den in verschiedenen Kalendern verschiedenen Namen der Tage, oder von dem Unterschiede des jüdischen Kalenders von dem unsrigen; oder es ist so viel davon zu sagen, als zur Verhütung des Aberglaubens erfordert wird, z. B. von den Wetterprophezeihungen nach dem hundertjährigen Kalender, von besonderen zu gewissen Dingen vor anderen geschickten Tagen u. dergl. Der Hauptzweck hiernach bleibt dieser, das astronomische Verhältniß der Erde, soweit es auf die Natur des Jahres Einfluß hat, verständlich und dagegen den astrologischen Verirrungen ein Ende zu machen.

Hierneben kann indessen der Unterricht über den Kalender noch für einen andern Zweck benutzt werden, nämlich für den kirchlichen. Nicht nur die ganze Ordnung und Eintheilung des Kirchenjahres liegt in dem Kalender vor Augen, sondern es sind darin in der Regel auch die in dem Lande vorgeschriebenen oder vorgeschrieben gewesenen biblischen Texte für die sonntäglichen Predigten aufgeführt. Nun sind die Schüler, ehe der Kalender ihnen dieß wieder vorhält, schon beim Religionsunterrichte damit bekannt gemacht worden. Es wird aber gewiß nicht überflüssig seyn, jetzt noch einmal daran zu erinnern, und die Theile des Ganzen in ihrem Zusammenhange darzustellen. Je mehr man hoffentlich bald darauf bedacht seyn wird, dem Volkskalender, als einem in jeder Beziehung zur Weltkunde gehörigen und Weltansicht befördernden Gegenstande, einen würdigeren Inhalt zu geben und alles Ungehörige, (wozu ich indessen die rothe Schrift neben der schwarzen nicht rechne,) aus ihm zu entfernen, desto-

mehr wird er auf den Rang eines ächten Volksbuches Anspruch erhalten, und desto mehr dazu anleiten, die naturkundlichen, bürgerlichen und kirchlichen Interessen des Volkes in einer für das Leben wohlthätigen Einheit zu betrachten.

IX. Religionsunterricht.

Der Religionsunterricht in weiterem Sinne sollte nicht als ein abgesonderter Theil des Ganzen betrachtet werden, so wie er auf den Lectionsplänen der Schulen erscheint, sondern er soll der den gesammten Unterricht belebende und aus jedem seiner Theile, wo dazu Veranlassung gegeben ist, hervorbrechende Geist seyn. Hiervon sind auch die Schullehrer unserer Zeit im Ganzen überzeugt, und Viele thun darnach. Dieser Religionsunterricht nämlich besteht in der Bildung und Gewöhnung des jugendlichen Sinnes und Herzens, bei Allem, was ist und geschieht, an einen höchsten und einigen Urgrund desselben zu denken, Alles auf diesen zu beziehen, und ihn als den höchsten Ordner, Gesetzgeber und Richter kindlich zu verehren. Diese Gewöhnung ist zunächst Sache der Erziehung, und darf daher nicht auf die Schule beschränkt bleiben. Hier aber muß sie dennoch als Forderung auch an den Unterricht betrachtet werden, weil dieser nicht nur überhaupt ein erziehender Unterricht seyn soll, sondern auch, weil die Frucht der Gewöhnung durch die an den Verstand gerichtete Belehrung erst recht zum Bewußtseyn gebracht und gereift wird.

A. Unterclasse.

Der Religionsunterricht im engeren Sinne soll ausgehen, gleich jedem anderen, von Anschauung. Diese muß zuerst eine äußere seyn, weil ohne sie die innere, welche wir eigentlich begründen wollen, in dem Kinde, welches eben erst in die Schule eintritt, nicht erweckt werden kann. Es ist die äußere Anschauung betender Menschen des Morgens, bei Tische oder des Abends; hiernächst auch die des Hingehens zur Kirche, oder wenn ein Kind dahin schon ge-

führt worden ist, dessen, was dort in der versammelten Gemeinde gethan wird. An diesen Beispielen wird dem Kinde deutlich gemacht, wie die Erwachsenen überzeugt sind, in allen Verhältnissen ihres Lebens vor einem Unsichtbaren zu stehen, an welchen sie sich in Gedanken und Worten wenden, weil sie wissen, daß er sie kennt, sie sieht und für sie sorgt. Da es der Natur des menschlichen Geistes gemäß ist, sich bei späterer Entwickelung zu dem Glauben an einen solchen unsichtbar allwaltenden Geist zu erheben, so gehet die Vorstellung, wie dieses auch von den Betenden oder Singenden zu Hause oder in der Kirche geschehe, sehr leicht in das kindliche Gemüth ein; es glaubt dem Lehrer, indem es im Grunde sich selbst glaubt, ohne es zu wissen. Wie die ersten Unterhaltungen über diesen Gegenstand mit den Kindern eingerichtet werden können, habe ich in dem nachfolgenden Aufsatze über das erste Schulstadium zu zeigen versucht.

Zur allmählichen Entwickelung dieses ersten Glaubens werden nun einzelne biblische Erzählungen und einzelne biblische Kernsprüche benutzt. Der Zweck bei beiden ist, die Religion des Herzens in dem Gemüthe der Kinder anzubauen. Daher dürfen vorerst, und bis zu eigentlich biblischer Geschichte die Zeit herangekommen ist, nur solche Erzählungen ausgewählt werden, welche die Zuversicht des Herzens in ihren Beispielen darstellen, oder Veranlassung geben, die Kinder auf den Grund jener Zuversicht in den Personen, von welchen die Erzählung handelt, hinzuweisen. Ich beziehe mich auch hierüber auf den folgenden Aufsatz. Eben darum aber müssen die Erzählungen, wenn sie auch nicht blos aus der Bibel entlehnt würden, doch überall wahre Geschichte seyn, denn nur diese hat die volle überzeugende Kraft für das Gemüth. Alles, was in jenen Erzählungen sich nicht auf das religiöse Verhältniß des Menschen bezieht, ist für jetzt wegzulassen, damit man der Einheit der Wirkung desto gewisser seyn könne. Und ebenso bei den ersten biblischen Kernsprüchen ist die Wahl nur auf solche zu richten, welche den religiösen Glauben des Herzens aussprechen,

und es ist dabei jeder Versuch, die Kraft und Innigkeit des Gefühles durch Begriffserörterungen deutlich zu machen, sowie jede Einmischung von Glaubenssätzen, welche zunächst auf Geschichte beruhen, für jetzt zu vermeiden. Das Eine würde vergeblich bleiben, das Andere würde die Einheit der Wirkung in dem Gemüthe gefährden. Denn auf dieser ersten Stufe des Unterrichtes, auf welcher wir jetzt stehen, kommt es nur darauf an, dem späteren Religionsunterrichte den Grund und Boden zu sichern, auf welchem er mit Sicherheit für das ganze Leben erbaut werden kann. Dieser Grund und Boden ist aber nur die Religion des Herzens. Alles, was außer derselben und außer den zur Verdeutlichung ihrer Gefühle nothwendigen Begriffen noch zu der vollständigen Religionslehre nach irgend einem christlichen Bekenntnisse hinzukommen kann, ist den Anfechtungen der Zeit und des menschlichen Verstandes ausgesetzt und kann verändert oder gestört werden. Ist dann ein Glaube des Herzens durch alle hierzu dienende Mittel in dem Menschen befestiget worden, so wird ihm, wenn er jene Anfechtungen oder Veränderungen an sich selbst erfährt, sein Glaube dadurch nicht entrissen, denn er beruhete auf einem anderen Grunde. Hingegen wo der Jugendunterricht diesen Glauben vor allem Anderen und neben allem Anderen in dem Gemüthe zu befestigen verabsäumte, da ist das Uebrige, auch so lange es in der Seele feststeht, seiner Wirkung nie ganz gewiß, und wenn es einmal wanket oder verloren geht, so wird das Gemüth auch der Religion selbst entfremdet, und in dem Herzen ist eine Wüste.

Der elementarische Unterricht in der Religion umfaßt aber mehr, als jene erste Grundlage. Unser Religionsunterricht ist ein christlicher, und wir trennen in ihm die Geschichte von der Lehre eben so wenig, als die Dogmatik von der Moral. Darum schließt sich an die ersten allgemeinen Anfänge desselben alsbald biblische Geschichte an, und zwar in Verbindung mit geeigneten Bibelstellen, auch einzelnen Liederversen, damit das Historische überall in Harmonie mit dem Gemüthlichen erhalten werde. Die biblischen Geschichten

aber für den ersten Cursus mit sorgfältiger Auswahl, damit ihr Inhalt nie aufhöre, der Bildung zur Religiosität als Mittel zu dienen. Die geringe Anzahl solcher Erzählungen aus den Zeiten des Alten Testamentes und von der Schöpfungsgeschichte an müssen hinabreichen bis auf das Zeitalter Jesu und dessen Jugendgeschichte, denn außerdem fehlt ihnen noch ein letzter Beziehungspunkt, sowie das Alte Testament selbst nur mit Jesu sein Ende erreicht. Es mag von Umständen abhängig bleiben, ob ein Lehrer die ganze Lebensgeschichte Jesu in den ersten Cursus seiner biblischen Geschichten aufnehmen will; dem Begriffe nach und mit Hinsicht auf das Christenthum selbst beginnt das Neue Testament doch erst mit den Jahren, in welchen Jesus lehrte.

Neben den biblischen Geschichten haben wir als Lehrstoff vor uns den kleinen Katechismus Luthers, und wo dieser nicht eingeführt wäre, würde irgend ein anderer kurzgefaßter Leitfaden für den ersten Unterricht im Christenthume landesüblich seyn, und man würde nicht wohlthun, diesen in den Volksschulen lange unbenutzt zu lassen. Ich gestehe zwar, daß ich, wenn ich als Lehrer völlig freie Wahl hätte, das Erlernen und die Erklärung des Katechismus so früh nicht anfangen würde, als es geschieht; ich würde vielmehr demselben eine Auswahl biblischer Stellen theils moralischen, theils historischen Inhalts vorangehen lassen, um auf das Verständniß des Katechismus besser vorzubereiten. Indessen zum Theil bleibt dieß jedem Lehrer unbenommen, wenn er bei dem ersten elementarischen Unterrichte nach den im Vorstehenden dargelegten Grundsätzen verfahren will. Auf der anderen Seite aber bekenne ich auch eben so aufrichtig, daß ich die Bedenken, welche man gegen den frühen Gebrauch des Katechismus hegen kann, sämmtlich für wohl überwindbar halte. Daß man alle fünf Hauptstücke des kleinen Katechismus während der ersten Schuljahre durchgehe, wird nicht gefordert. Die Erklärung des ersten Hauptstückes schließt sich an die biblische Geschichte von selbst an. Auf den reichen Inhalt der lutherischen Erklärungen zu den zehn Geboten einzugehen, kann für einen späteren Lehrcursus füg-

lich aufgehoben bleiben. Bei dem zweiten Hauptstücke genügt es ebenfalls, es im zweiten und dritten Artikel blos historisch zu behandeln, und auf Luthers Erklärung noch nicht einzugehen; der erste Artikel wiederholt nur, was die ersten Anfänge des Religionsunterrichtes glauben und aussprechen gelehrt hatten, und auch in Luthers Erklärung desselben ist nichts dem Herzen der Schüler fremd oder ihrem Verstande unzugänglich. Zu dem dritten Hauptstücke aber ist noch nicht überzugehen, es kann erst von dem mehr geweckten Geiste eines Schülers nach der ganzen Fülle seines Inhaltes gefaßt werden. Das Gebet des Herrn als solches, und ohne es auf die gewöhnliche Weise in sieben Bitten zu zerlegen, bleibt dessen ungeachtet ein Gegenstand des Unterrichts, sobald nur das Kind einige Kenntniß von dem Jesus erlangt hat, welchem wir es verdanken. Ich würde daher meine Schüler mit dem Vater Unser bekannt machen, sobald ich ihnen nur etwas von der Person oder dem Leben Jesu mitgetheilt hätte; nicht blos, weil es überall und oft zur Ungebühr gebetet wird, sondern auch, weil es ungeachtet seiner Tiefe doch auch so schlicht und klar für das Gemüth ist, daß schon die einfachste Erklärung seiner Gedanken es dem Kinde möglich macht, dasselbe in stiller Andacht zu wiederholen.

B. Oberclasse.

Ohne nur darüber streiten zu wollen, ob bis zu diesem Punkte ein blos elementarischer, oder ein schon etwas weiter gehender Unterricht in der Religion ertheilt worden sey, wünsche ich nur die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, daß von jetzt an noch ein sehr weites und zur Hervorbringung vielfacher Früchte bestimmtes Feld zu bearbeiten ist. Es soll nicht nur, was gewöhnlich unter Christenthum verstanden wird, gelehrt, und der Schüler zu dem Ende mit dem Buche, aus welchem wir dessen Erkenntniß schöpfen, hinlänglich bekannt gemacht werden, sondern unsere Absicht ist auch, daß der Schüler der Volksschule die Geschichte des Christenthums nach den Hauptmomenten ihres

Zusammenhanges fassen lerne. Und da wir wollen, daß für das Volk, das heißt hier, für die Jugend eines jeden Menschen, die religiöse Ansicht aller Weltbegebenheiten der höchste Gesichtspunkt für deren Auffassung werde, so stellen wir auch, was von allgemeiner Menschen- oder Völkergeschichte in der Volksschule zu lehren ist, unter jenen Gesichtspunkt. Die weise Anordnung und Beschränkung dieses Lehrstoffes für die Dauer von höchstens fünf Schuljahren erfordert daher die sorgfältigste Ueberlegung.

a. Lehre der Religion.

Der Grund war gelegt worden durch die Eröffnung des kindlichen Geistes für die Religion des Gemüthes. Auf diesen Grund soll weiter fortgebauet werden; denn die Religion ist nicht blos Sache des Verstandes oder der Phantasie, sondern des ganzen inneren Menschen, und wofür das kindliche Gemüth durch den Elementarunterricht auf äußere Auctorität gewonnen worden ist, das wird von ihm, wenn dessen weitere Entwickelung den rechten Weg geht, dereinst auch auch auf innere Auctorität geglaubt werden, und so lange unverloren bleiben, als jenes innere Zeugniß seine belebende Kraft behauptet.

Zu der weiteren Entwickelung jener Grundlage liegen nun als Hülfs- oder Lehrmittel vor: der Katechismus, die Bibel selbst und das Gesangbuch. Alle diese drei können ohne Zweifel für den genannten Zweck benutzt werden, denn die Religion des Gemüthes ist in denselben klar ausgesprochen, und der Lehrer hat nur die Theile und Stellen, in welchen dieß geschieht, hervorzuheben und ihren Inhalt den Kindern mit vorzüglichem Fleiße zum Bewußtseyn zu bringen. Es befinden sich aber neben den die Religion des Gemüthes aussprechenden Wahrheiten noch andere Lehren in jenen Erkenntnißquellen, deren Gegenstand mehr Sache des Verstandes und einer tieferen Selbsterkenntniß ist. Von diesen zeigt die Erfahrung, und es liegt in der Natur der Sache, daß sie, unrichtig behandelt, nicht nur zu manchen Irrthümern Anlaß geben, sondern auch die Re-

ligion des Gemüthes in ihrer lebendigen Wirksamkeit hemmen und stören können. Der Schullehrer hat hierbei, um den richtigen Weg nicht zu verfehlen, theils seinen Standpunkt gehörig zu würdigen, theils für die sichere Erhaltung des von ihm gelegten Grundes zu sorgen. Ich will, um mich hierüber näher zu erklären, in Beziehung auf jene Lehren ein metaphysisches und ein psychologisches Element derselben unterscheiden.

1. Zu dem metaphysischen Elemente gehören alle schärferen, nur wissenschaftlich begründbaren Bestimmungen über Gottes Wesen, Rathschlüsse und Thaten, welche in der einfachen Religion des Gemüthes nicht mitbegriffen, in der kirchlichen Lehre der Gemeinde aber ausführlich erörtert sind. Den letzten Grund dieser Lehren kann der Schullehrer nicht selbst erforschen, denn es fehlen ihm dazu die gelehrten historischen und philosophischen Kenntnisse; und er soll auch nicht wähnen, sich dieselben durch das Lesen einzelner Schriften oder durch eigenes, wenn auch völlig gewissenhaftes Nachdenken genüglich erwerben zu können. Hierin liegt keine Herabsetzung des Volksschullehrers, sondern nur die Forderung, daß er sich selbst recht erkenne. Denn es folgt nicht auf der anderen Seite, daß ein jeder, welcher höhere wissenschaftliche Studien gemacht hat, dadurch unfehlbar zu dem Besitze jener Kenntnisse gekommen sey, und ich halte es für sehr möglich, daß ein unstudirter Schullehrer, bei rechtem Fleiße und redlichem Streben aus einem frommen Gemüthe, weiter in der Erkenntniß jener Wahrheiten gelange, als ein Anderer, dessen wissenschaftliche Bildung in historischer oder philosophischer Beziehung auf halbem Wege stehen blieb. Weil aber die gründliche Erkenntniß jener Lehren weder dem Volke selbst zugänglich, noch eine Aufgabe für den Unterricht in der Volksschule ist, so habe ich dem Schullehrer bereits anderwärts den Rath gegeben, seinen Schülern ein System der christlichen Religion in wissenschaftlicher Form nicht vorzutragen, und sich bei seinem Unterrichte eines in solcher Art systematisch geordneten Lehrbuches nicht zu bedienen. Er soll nach meinem Dafürhalten dieß Alles dem Katechu-

menenunterrichte seines Pfarrers überlassen, in seinen Lehrstunden aber blos von den ebengenannten Hülfsmitteln Gebrauch machen.

Da nun aber auch in diesen Hülfsmitteln das erwähnte metaphysische Element nicht fehlt, so wird die Regel für sein Verfahren die folgende seyn. Alle hier zusammengehörigen Lehrsätze enthalten Geheimnisse theils für die Erfahrung, theils für den Begriff. So werden sie auch berichtet oder aufgestellt, und kein Verständiger läßt sich beigehen, das Unbegreifliche begreiflich machen zu wollen. In dieser Qualität nun trage der Lehrer vor und bespreche mit seinen Schülern, was der Katechismus und die bei demselben nachzulesenden Bibelstellen ihm an die Hand geben. Seinen Schülern ist das Geheimniß nicht fremd, denn auch die Religion des Gemüthes lehrt es aussprechen, wenn gleich in der kindlichsten Form; und selbst diese Form würde gemißbraucht werden, wenn bei ihr nicht auf das Ueberschwängliche und Unerforschliche, welches sie bedeutet, hingewiesen würde. Daher werden auch die Schüler sich daran, daß eine Lehre ein Geheimniß für sie sey, leicht genügen lassen, und vorzeitige Fragen darnach können von dem Lehrer, durch Hinweisung entweder auf den späteren Unterricht oder auf das Geheimnißvolle in der ganzen äußeren und inneren Natur zur Genüge befriediget werden. Das Hauptgewicht ist immer auf diejenigen Theile der Lehre zu legen, in welchen die Religion des Herzens wiederholt und durch den, namentlich in der heiligen Schrift, unübertrefflichen Ausdruck dieser Wiederholung immer fester und tiefer begründet wird.

2. Das psychologische Element besteht in den bei manchen kirchlichen Lehrsätzen zu Grunde liegenden Vorstellungen von der Natur des menschlichen Geistes. Auch hier hängen metaphysische Ansichten mit demjenigen, was sich in der inneren Erfahrung eines jeden Menschen bestätigen müßte, zusammen, und so weit dieser Zusammenhang reicht, mag die in Vorstehendem dem Lehrer gegebene Regel auch hier gelten. Allein es giebt Lehren aus innerer Erfahrung über die menschliche Seele, welche nicht leicht von irgend Einem in

Zweifel gestellt werden dürften, der sich seiner inneren Zustände deutlich bewußt zu werden im Stande ist. Diese Lehren stehen in unmittelbarer Beziehung auch auf den Glauben des Gemüthes, und die Ueberzeugung von der Wahrheit derselben muß erhalten werden, damit nicht durch Zweifel an ihnen der Glaube des Gemüthes selbst anfange zu wanken. Diese Lehren und Erfahrungen nun hat der Unterricht in der Volksschule zu möglichster Klarheit in den heranwachsenden Schülern zu bringen, am besten durch Benutzung der Bibelstellen, in welchen sie häufig und deutlich ausgesprochen sind. Es werden folgende seyn: 1. Der Gegensatz in dem Menschen zwischen Sinnlichkeit und Vernunft, wobei unter Sinnlichkeit nicht sowohl das körperliche Organ, sondern vielmehr die Geneigtheit der Seele zu verstehen ist, die Richtungen und Triebe dieser organischen Natur zu den Hauptzwecken des Lebens zu machen. — 2. Die Pflicht des Menschen, der Sinnlichkeit dieses Vorrecht nicht zu gestatten, sondern vielmehr, sie zu beherrschen, sobald sie zu etwas verleiten will, was der Stimme des Gewissens und dem auf ihr beruhenden sittlichen Gesetze widerspricht. Dieß nämlich verdient vorzugsweise Vernunft genannt zu werden: das Bewußtseyn der Pflicht nach der Unverletzlichkeit ihrer Forderungen, verbunden mit dem Gefühle, daß man diesen Forderungen bei rechter Anwendung seiner Kraft zu genügen im Stande, d. h. daß man frei sey. — 3. Die Ueberzeugung, daß der einzig wahre und unbedingte Werth des Menschen auf dieser seiner sittlichen Natur und auf dem Gebrauche beruhe, welchen er von ihr macht, also auf keinem der anderen Vorzüge des Menschen vor den Thieren, deren er sich so gern rühmet, oder der äußeren Vorzüge des einen Menschen vor dem andern, auf welche mancher so gern stolz wird. — 4. Die Ueberzeugung, daß der Mensch jenen höchsten Werth seiner Natur (3) oft nicht behauptet und der Forderung des Gewissens und der Pflicht an ihn oft nicht genüget, daß ihm aber dieß, laut des Gewissens und in Folge seiner Freiheit, zuzurechnen ist, daß er also mit Schuld und Sünde behaftet ist. — 5. Die Ueberzeugung endlich, daß der Mensch, um aus diesem Zu-

stande selbstverschuldeter Unvollkommenheit oder Verkehrtheit allmählich herauszukommmen, unablässig an sich selbst arbeiten, die ihm dazu dargebotenen Mittel benutzen, durch den Gebrauch derselben seinen Sinn gründlich ändern, der Selbstsucht entsagen und sich üben und gewöhnen müsse, das, was Pflicht und Gewissen ihm als das Rechte und Gute vorhalten, aus Liebe zum Rechten und Guten zu thun und aus Liebe zu Gott, welcher Urquell und Inbegriff alles Rechten und Guten selbst ist.

Das richtige Verständniß dieser Wahrheiten und die sorgfältige Erläuterung derselben bei seinem Religionsunterrichte wird den Lehrer in den Stand setzen, überall, wo er über positive Lehren der Religion zu sprechen hat, den Widerspruch zu vermeiden, in welchen dieselben bei unvorsichtiger oder sonst ungehöriger Behandlung mit den allgemeinen Religionswahrheiten, welche Gott in dem Herzen des Menschen begründet hat, gerathen können und oft, wie die Erfahrung lehret, gerathen.

Wie nun der Katechismus oder der dessen Stelle vertretende Leitfaden bei dem Schulunterrichte zu behandeln sey, kann in dem gegenwärtigen Aufsatze nur kurz angedeutet werden. Die Hauptstücke des lutherischen Katechismus werden in derselben Folge erklärt, in welcher sie sich vorfinden. Bei jedem erneuerten Cursus, er dauere Ein Schuljahr hindurch oder länger, kann auf die Bedeutung der Hauptlehren nach Maaßgabe der von den Schülern erreichten Geisteskraft tiefer eingegangen werden, und dem Lehrer ist zu empfehlen, daß er dieß insbesondere bei Erklärung der Bibelstellen thue, welche von ihm hierbei benutzt werden.

So wird er bei dem ersten Hauptstücke hauptsächlich von Gottes Daseyn und Willen zu sprechen haben. Für die Gewißheit, daß Gott sey, zeuget die Betrachtung der Natur, die Spuren der Weisheit in der Einrichtung der uns bekannten Geschöpfe, und vor allem der Mensch selbst, in dessen Geiste das Vermögen, Wahrheit zu erkennen, was gut ist, zu lieben, und auf das fortschreitende Wachsthum im Wahren und Guten den höchsten Werth

des endlichen Daseyns zu legen, nur als das Werk eines das Wahre und Gute selbst achtenden, liebenden und wollenden allerhöchsten Geistes gedacht werden kann. Vermittelst dieses Begriffes erhalten die zehn Gebote den Charakter christlicher Sittenlehre, und der Lehrer wird zu benutzen wissen, was Luther dafür gethan hat durch die in seiner Erklärung immer wiederkehrenden Worte: Wir sollen Gott fürchten und lieben, daß wir u. s. w.

Das zweite Hauptstück handelt von den Thaten Gottes, von Anbeginn bis auf den heutigen Tag, und weiter hinaus in die fernste Zukunft. So gefaßt, enthält der erste Artikel keine bloße Wiederholung dessen, was bei dem Eingange zu dem ersten Hauptstücke und bei dem ersten Gebote selbst zu lehren war. Er giebt vielmehr Veranlassung, sich über die allgemeinen Werke Gottes weiter zu verbreiten, und aus deren Betrachtung die Eigenschaften abzuleiten, nach welchen wir das unerforschliche Wesen Gottes denken müssen, wenn wir menschlich, wie wir nicht anders können, von Ihm sprechen wollen. Der Begriff der Regierung Gottes ist vorzugsweise mit Hinsicht auf das Menschengeschlecht zu entwickeln, und als dessen Erziehung, zuerst für das Christenthum, sodann durch das Christenthum darzustellen, nach den darüber in der heiligen Schrift berichteten Thatsachen. Von diesen Thatsachen hebt der zweite Artikel nur die wichtigste heraus, welche der Wendepunkt für die gesammte Menschengeschichte geworden ist. Es ist von großer Wichtigkeit, den zweiten Artikel aus diesem Gesichtspunkte zu fassen, indem er nur so auf eine das Gemüth befriedigende Weise zu dem dritten Artikel überleiten kann, welcher in gedrängter Kürze zusammenfaßt, was Gott durch das Christenthum den Menschen bereitet, und ihnen in alle Ewigkeit fort zu gewähren verheißen hat. Wenn man bei dem zweiten Hauptstücke die Erwähnung der Lehre Jesu vermissen sollte, so wird diese um deßwillen in dem Schulunterrichte nicht fehlen, sondern theils bei dem ersten Hauptstücke durch Bibelstellen nachgewiesen worden seyn, theils bei dem zweiten und dritten Artikel ergänzend hinzugefügt werden; und

hierzu sind besonders diejenigen wöchentlichen Lehrstunden zu benutzen, in welchen, gleichlaufend mit der Erklärung des Katechismus, ausgewählte längere Bibelstellen (z. B. die Bergpredigt, die Gleichnißreden, die sonntäglichen Perikopen, u. a.) mit den Schülern durchzugehen sind.

Auch das dritte Hauptstück enthält die christliche Lehre in einer unübertrefflichen Innigkeit und Tiefe, und sollte in keiner Schule blos als Lehre vom Gebete oder als Anweisung zum Beten behandelt werden. In dem dritten Bande dieses Werkes habe ich zu zeigen versucht, was in dem dritten Hauptstücke gefunden werden kann, und bis zu welchem Grade der sittliche Geist des Christenthums in gereiften Schülern, und wo äußere Verhältnisse eine Beschränkung auf ein Minimum nicht gebieten, sich entwickeln läßt. So weit kann die gewöhnliche Volksschule in der Regel nicht gehen; sie schreite aber in ähnlichem Geiste vorwärts, und wird dann ihr Ziel im Wesentlichen nicht verfehlt haben.

Aehnliches gilt von den beiden noch folgenden Hauptstücken, und ich beziehe mich in gleicher Art auf die Behandlungsweise derselben in dem genannten dritten Bande.

Daß neben dem eigentlichen Katechismusunterrichte noch (in besonderen Lehrstunden) ausgesuchte längere Bibelstellen aus den Evangelien und den apostolischen Briefen in der Absicht, Christenthum zu lehren, erklärt werden müssen, ist schon bemerkt worden. Ganze biblische Bücher mit den Schülern zu lesen, ist nicht nöthig; was zu einem anderen Zwecke, als zu dem des eigentlichen Religionsunterrichtes gelesen werden mag, gehört nicht hierher.

Aber für den letztgenannten Zweck sind auch die Schätze eines guten Gesangbuches zu benutzen. Hierbei aber und besonders bei den Liedern, welche auswendig gelernt werden sollen, vergesse der Lehrer nie, daß es die Religion des Gemüthes ist, auf welche er Alles zu gründen, und zu welcher er Alles hin zu wenden hat. Er lasse nur solche Lieder erlernen, an welchen der Mensch den Glauben des Herzens in sich erneuern, den sinkenden Muth aufrichten, das Pflicht-

gefühl beleben, die Pflichttreue stärken, und die Hoffnung auf eine bessere Welt zu einer Zuversicht in Gott auf Leben und Sterben erheben kann.

So viel von der Belehrung über die Religion. Das Christenthum aber ist nicht blos Lehre, sondern auch Geschichte, und an die Geschichte desselben machen wir hier noch besondere Ansprüche. Davon ist noch weiter zu handeln.

b) Geschichte der Religion.

Die Religionsgeschichte für das Volk ist nicht eine Beschreibung der verschiedenen Arten des religiösen Glaubens und Cultus bei den verschiedenen Völkern alter und neuer Zeit, sondern nur eine Geschichte von der Entstehung und Ausbildung wahrer Gottesverehrung, welche sich an Einem Volke zuerst vorzugsweise kundgethan, dann in dem Christenthume ihren vollkommensten Inhalt und ihre angemessensten Formen erlangt und von ihm aus sich weiter und weiter theils innerlich entwickelt, theils äußerlich über die Erde verbreitet hat. In diese Religionsgeschichte kann die Beschreibung anderer (heidnischer) Arten der Gottesverehrung nur dann eingeflochten werden, wenn die biblische oder späterhin die christliche Religionsgeschichte mit Völkern eines anderen Glaubens in Berührung tritt, und nur in soweit, als es zum Verständnisse der erzählten Begebenheiten erforderlich ist. Es wird dabei nicht an Gelegenheit fehlen, den Schülern an den Beispielen einzelner Arten des heidnischen Cultus deutlich zu machen, daß es nicht überall für baaren Unsinn zu erklären ist, wenn ein Volk einzelnen Gegenständen der Natur oder den am Himmel leuchtenden Gestalten göttliche Verehrung widmete, oder wenn es eine Mehrheit übermenschlicher Wesen sich dachte, durch welche die Schicksale der Menschen hin und wieder, immer aber unter der Allgewalt einer unwiderstehlichen Macht des Ganzen (Fatum), geleitet wurden. Die Schüler werden bald fassen lernen, daß diese irrthümlichen Vorstellungsarten von dem Urgrunde aller Dinge und von dessen Wesen und Wirken zwar auf

der Schwäche menschlicher Einsicht und auf einem sehr mangelhaften Bewußtseyn ihres eignen geistigen Wesens beruhten, daß aber dennoch auch richtige Ahndungen von wahrer Gotteskraft und dem, was des höchsten Gottes Wille sey, dabei nicht fehlten, und daß man also nicht meinen dürfe, ein jeder Götzendiener habe nur den unmittelbaren körperlichen Gegenstand seiner Verehrung angebetet, oder ein jeder Heide sey in diesem Sinne ein Götzendiener gewesen.

Unsere Religionsgeschichte ist also Geschichte des Judenthums und Christenthums, und an diesen Faden soll Alles sich anreihen, was sonst von allgemeiner Geschichte zur Kenntniß der Volksjugend zu bringen ist, um diese in der Gegenwart ihres Lebens nicht ohne einen erhellenden Blick auf dessen große Vergangenheit zu lassen. Diese Geschichte zerfällt in mehrere Cursus und wächst mit jedem derselben nicht nur an Reichthum des Inhaltes, sondern auch an Intensität oder Eindringlichkeit der Bemerkungen und Fingerzeige, welche den Schüler auf den Zweck aller seiner historischen Kenntnisse, nämlich auf die Einsicht hinleiten sollen, worauf die wahre Religiosität des Lebens und der wahre Werth irdischer Dinge und Verhältnisse beruhe. Mit anderen Worten: die Geschichte soll ihrerseits eben dahin führen, worauf auch, wenn schon in geringerem Grade, andere Lehrgegenstände, namentlich die zur Weltkunde gehörigen, gerichtet seyn mußten, nämlich zum Erwerbe der Haupteigenschaften oder Cardinaltugenden (Band **II.** S. 98.) des vernünftigen Lebens, einer richtigen Weltansicht, eines wahren Gemeingeistes, und einer ächten Frömmigkeit des Herzens.

Ob der Lehrer bei Behandlung der Religionsgeschichte, soweit die Bibel deren Quelle ist, sich dieser Quelle selbst, oder nur eines aus ihr geschöpften Handbuches bedienen wolle, mag ihm überlassen bleiben. Jedenfalls muß er seine Schüler in den Stand setzen, späterhin selbst auf jene Quelle zurückzugehen. Zu dem Ende hat er sie mit der Zahl, der Folge und dem Hauptinhalte der biblischen Bücher Alten und Neuen Testamentes sorgfältig, doch nur im Allgemei-

nen, bekannt zu machen. Die genauere Kenntniß dessen, worüber er selbst auf dem Seminare oder sonst unter dem Namen der Bibelkunde belehrt worden ist, gehört nicht wesentlich zu dem, womit hier seine Schüler bekannt werden sollen; er wird bei Erklärung einzelner Bibelstellen oder bei einzelnen historischen Momenten Gelegenheit finden, auch davon Gebrauch in seiner Schule zu machen.

In wie vielen Cursen ein Lehrer die Religionsgeschichte wiederholen kann, hängt von der Beschaffenheit seiner Schule, insbesondere davon ab, ob er, alleinstehend, einen getheilten oder einen ungetheilten Cötus zu unterrichten hat. Ich nehme einen dreifachen Cursus als nothwendig und als überall möglich an, rechne aber hierzu nicht die elementarischen Vorbereitungen der untersten Abtheilung der Schüler, mit welchen nur einzelne, wenige biblische Geschichten und nicht in eigentlich historischer Absicht durchgegangeu werden können. Der erste Cursus enthält blos die einzelnen biblischen Geschichten Alten und Neuen Testamentes, bei welchen jedoch die Vollständigkeit der Zahl nach, sowie einige Lehrbücher sie anstreben, nicht nöthig ist, sondern weit mehr auf die Auswahl für den Zweck des Religionsunterrichtes überhaupt und auf die Lebendigkeit der Darstellung und Auffassung ankömmt. Eine genaue chronologische Folge derselben ist jetzt ebenfalls noch entbehrlich, und man kann sich an einer allgemeinen Angabe des längeren oder kürzeren Zwischenraumes zwischen einzelnen Hauptbegebenheiten genügen lassen. Eben so reicht dieser Cursus über die Grenze der biblischen Bücher noch nicht hinaus, und besteht also im Ganzen mehr aus Geschichten, als aus einer zusammenhängenden geschichtlichen Darstellung. Auch werden die heidnischen Völker in demselben nur kurz geographisch bezeichnet, mit Hinweisung auf die immer zur Ansicht gestellte Landkarte (Planiglobium), und ohne noch auf deren eigene Geschichte näher einzugehen.

Der zweite und dritte Cursus sind einander darin gleich, daß bei beiden die Zeitrechnung in ihr Recht eintritt, und ich unterscheide sie nur nach der Ausführlichkeit, welche das

verschiedene Alter der Schüler ihnen zu geben gestattet. Die chronologische Eintheilung bleibt also in beiden dieselbe, und die Schüler werden sie sich um so leichter einprägen, mit je weniger Gegenständen sie bei dem früheren Cursus die Hauptepochen auszufüllen haben. Ich gebe daher diese Epochen nur kürzlich so an, wie ich sie mir als am meisten geeignet für jede Volksschule denke, und nehme bei dem Stoffe, welcher sie ausfüllen soll, mehr Rücksicht auf die Beschränkung desselben nach außen hin, als auf das bei jener Beschränkung für den Unterricht übrig bleibende Materiale.

Fürs Erste: Es giebt blos eine ältere und eine neuere Geschichte für die Volksschule, keine mittlere. Die Erscheinung und Lehre Jesu ist der Wendepunkt der Zeit, oder doch die Zeit, in welcher die Wendung und neue Gestaltung der Zeit zuerst und hauptsächlich begründet wurde. Das Leben Jesu fällt mit der neuen Gestaltung der Dinge im römischen Reiche und mit den ersten uns bekannt gewordenen Bewegungen der Völker im Norden Europas und Asiens so nahe zusammen, daß die eine große Hauptabtheilung der Geschichte, welche wir mit dem unscheinbaren Ereignisse im jüdischen Lande beginnen lassen, auch in jeder äußerlich welthistorischen Beziehung gerechtfertiget wird. Nun haben wir auch hier für die Zählung der Jahre eine bestimmte Grenze, vorwärts und rückwärts, und unsere Schüler werden auch das Wenige, was sie hiervon ihrem Gedächtnisse einprägen sollen, leicht behalten.

Der Geschichte vor Christo, sowie der nach ihm, möchte ich drei Epochen geben, diese aber immer nur nach mehreren, ziemlich gleichzeitigen Begebenheiten unterscheiden und daher ihre Grenzen durch Jahreszahlen nur im Allgemeinen bestimmen. So würde die erste Epoche der alten Geschichte bis auf Abraham (2000 v. Ch.), die zweite bis auf den blühendsten Zustand des jüdischen Reiches unter David und Salomo (ungefähr 1000 v. Ch.), die dritte bis auf die Geburt Jesu selbst reichen. Die erste charakterisirt sich dadurch, daß in ihr die früheste Entwickelung der menschlichen Gesellschaft auf der einen, und der religiösen Ueberzeugungen

auf der anderen Seite dargestellt wird. In der zweiten Epoche schreiten diese Entwickelungen weiter vor; der patriarchalische Gottesdienst und die ganze Beschaffenheit des gesellschaftlichen Lebens jener Zeit erhält durch die mosaische Gesetzgebung eine auch in bürgerlicher Hinsicht ausgebildete Form; und neben diesem werden die Berührungen zwischen dem jüdischen Volke und anderen Nationen schon so vielfach, daß die Erzählung davon nicht umhin kann, den Blick allmählich auch auf das zu lenken, was nicht jüdisches Land und nicht jüdische Verfassung war, obgleich davon nur wenig durch die biblische Geschichte zu unserer Kenntniß gebracht wird.

Der Anfang der dritten Epoche fällt mit der ältesten griechischen Geschichte und ungefähr auch mit der ältesten Cultur von Italien zusammen. Hierauf mag der Unterricht, wenn späterhin die Römer und Griechen in die biblische Geschichte eintreten, zurückweisen. In dem jüdischen Staate aber wird, gleich nachdem er den Gipfel seiner religiös politischen Bildung erreicht hatte, der Grund gelegt zu inneren Zerwürfnissen und zu seiner späteren Auflösung. Hierdurch bildete sich unter den Juden selbst die Erwartung einer künftigen besseren Zeit und des sie herbeiführenden Messias immer bestimmter aus; die äußeren Verhältnisse derselben aber brachten sie immer vielfacher und abhängiger in Verbindung mit den fremden großen Völkern jener Zeit, und die Religionsgeschichte wird dadurch aufgefordert, sich zu einer Darstellung jener Völker in so fern zu erweitern, als sie gegen die Juden in religiöser wie in politischer Hinsicht einen Gegensatz bilden. Hier ist wohl der schicklichste Ort, auf die Darstellung der Cultur jener Zeit und des heidnischen Cultus in derselben so weit einzugehen, als der erwähnte Gegensatz gegen das jüdische Volk es nöthig macht; die frühere Geschichte jener Völker aber ist nur in ganz allgemeinen und kurzen Umrissen zu berühren.

Die neuere Religionsgeschichte läßt sich wieder bequem in drei Perioden abtheilen. Mit ausschließlicher Rücksicht auf das, was in der Volksschule hierüber zu lehren ist, möchte ich die erste dieser Perioden bis zu dem Zeitalter Karls der Großen (800 n. Ch.), die zweite bis zur Zeit der Reformation (1500 n. Ch.), die dritte bis auf die gegenwärtige Zeit reichen lassen. Die erste schließt mit der Zeit, wo das Christenthum schon weithin durch die Länder Europa's, des westlichen Asiens und des nördlichen Afrika verbreitet war, wo seine innere und äußere Verfassung sich bereits sehr ausgebildet hatte, wo die vorher schon weit gediehene geistliche und weltliche Macht der Päpste durch die Gründung eines Kirchenstaates noch mehr befestiget wurde, und wo das weite Reich Karls des Großen, bei der schon früher begründeten Anerkennung päpstlicher Auctorität, es den römischen Bischöfen immer leichter machte, ihren herrschenden Einfluß auf die geistlichen und weltlichen Angelegenheiten der sich zu der römischen Kirche bekennenden Völker zu befestigen und zu erweitern. In dieser, wie in jeder folgenden Periode werden die wichtigeren Begebenheiten, welche sonst nur Unterabtheilungen der historischen Darstellung bilden, die einzigen seyn, welche die Volksschule zu berühren hat, um ihre Schüler nicht ganz unbekannt mit dem Fortgange der Zeiten bleiben zu lassen. Ich nenne als solche die erste Verbreitung des Christenthums, welche, soweit ihre Kenntniß aus der Bibel geschöpft wird, ausführlicher, als das Folgende, zu behandeln ist; sodann die Zeit Constantins des Großen, wo für die äußere Befestigung der Kirche dadurch, daß der große römische Staat sich zu ihr bekannte, ungemein viel gewonnen wurde, sowie für deren innere Gestaltung durch die größeren (ökumenischen) Concilien der Bischöfe und anderen Geistlichen, deren erstes zu Nicäa (325), und deren letztes zu Trident (1540) gehalten worden ist; ferner die Theilung des abendländischen und morgenländischen Reiches (395), in deren letzterem die ältere Lehre und Verfassung der Kirche sich unveränderter, als in der römischen, erhalten zu haben scheint; endlich die Gründung

des muhammedanischen Glaubens (622) mit seinem störenden und dem Geiste des Christenthums nicht entsprechenden Einflusse auf dasselbe in den Ländern, wo er allmählich Wurzel faßte.

Die zweite Periode zeigt neben der äußeren Größe der Kirche in ihrem vollesten Glanze den allmählichen inneren Verfall derselben bis dahin, wo die schon mehrfach gemachten Versuche zur Befreiung des Glaubens von dem, was menschliche Willkür oder Selbstsucht zu ihm hinzugefügt hatte, endlich die durchgreifendere Kirchenverbesserung in dem Zeitalter Luthers hervorrief. In ihr können als Hauptmomente aufgezählt werden: das Zeitalter des Papstes Gregor **VII**, welcher sich die bekannte Behandlung Kaiser Heinrichs **IV** erlauben durfte, bis auf Innocenz **III** (vom letzten Viertel des eilften bis Anfang des dreizehnten Jahrhunderts), mit welchem die geistliche und weltliche Herrschaft der Päpste ihre letzte Höhe erreichte; sodann die Kreuzzüge (im zwölften und dreizehnten Jahrhundert), welche, unbeschadet ihres mehrfach vortheilhaften Einflusses auf die Civilisation der folgenden Zeit, doch kein günstiges Zeugniß ablegen für die Art und Weise, wie das Christenthum damals gefaßt und dessen Verbreitung zu befördern gesucht wurde; ferner die Eroberung des griechischen Reiches durch die Osmanen (1453 n. Ch.), in Folge welcher die wissenschaftlichen Kenntnisse des Orients nach Europa übergingen und dort nicht nur in sich selbst immer mehr vervollkommnet wurden, sondern auch der nachherigen Kirchenverbesserung mittelbarer Weise sehr vorarbeiteten; endlich die Entdeckung der neuen Welt (1492 n. Ch.), wovon die Wirkung auf jede Art von Wissenschaft und Kunst hier zu erwähnen nicht nöthig ist, der Gewinn aber für Erkenntniß und Verbreitung des Christenthums erst in neuerer Zeit bedeutender zu werden angefangen hat.

Wenn beim Anfang der dritten Periode die der Lebenszeit Luthers vorangegangenen Bestrebungen zur Reinigung des christlichen Glaubens zuerst erwähnt werden müssen, so scheint hier der rechte Ort zu seyn, gleichzeitig der Erfin-

dung der Buchdruckerkunst zu gedenken, ohne sich an die Zeitfolge, nach welcher einzelne Hauptbegebenheiten der zweiten Periode etwas später fallen, ängstlich zu binden. Der Hauptcharakter der dritten Periode ist das Streben nach Befreiung von menschlicher Willkür und Meinung in Sachen der Religion und des ganzen äußeren Lebens. Freiheit ist die Losung gewesen, zu verschiedenen Zeiten und in verschiedener Beziehung, und sie ist es noch. Nicht als ob dieses Streben in früherer Zeit sich nicht auch schon geregt hätte; man kann aber wohl mit Recht behaupten, daß es erst in den letztvergangenen Jahrhunderten zu allgemeinerem und deutlicherem Bewußtseyn gekommen und Geist und Ton der Zeit geworden sey. Aber jemehr die Idee der Freiheit sonst und jetzt mißverstanden und gemißbraucht worden ist, desto heiligere Pflicht wird es für uns, sie auch in der Volksschule, bei dem historischen wie bei dem Religions-Unterrichte, nicht bei Seite liegen zu lassen, sondern durch Belehrung und Beispiele in ihr rechtes Licht zu setzen, um jedem Mißbrauche derselben im öffentlichen wie im Privat-Leben kräftigst vorzubeugen.

Die civilisirten Völker, zunächst Europa's, wollen Befreiung von Willkür, d. h. von allen denjenigen Satzungen und Einrichtungen, welche ihren Grund nicht in der Natur der Dinge, nicht in nothwendigen Verhältnissen, nicht in ewigen Wahrheiten, sondern nur in zufälligen und subjectiven Ansichten der Menschen haben, oder in Zwecken, welche näherer oder entfernterer Weise auf Selbstsucht beruhen. Je schwerer es nun in einzelnen Fällen war und ist, dasjenige, was aus subjectiver Meinung oder aus Egoismus hervorging, von dem zu unterscheiden, was auf nothwendigen, ewig und allgemein gültigen Gründen beruhet, desto leichter schlug und schlägt zu aller Zeit das Streben nach wahrer Freiheit in ein verkehrtes, ja oft unsinniges Wegwerfen gesetzlicher Schranken und statutarischer Ordnung um, und die Geschichte bezeugt es, wie fast immer der Mißbrauch neben dem richtigen Gebrauche, die Entartung des

Strebens neben der geraden Richtung eingetreten oder ihr in kurzem gefolgt ist.

In religiöser Beziehung zeigt sich jener Charakter der Zeit durch die Gründung der protestantischen Kirche. Man protestirte gegen die unbedingte Auctorität der Concilien und des Papstes, und wollte, daß die Erkenntniß der christlichen Wahrheit fortan nur aus ihrer ersten Quelle, der heiligen Schrift, als dem ewigen und unwandelbaren Worte Gottes, geschöpft werden solle. Es ist nicht zu verwundern, daß in dem Zeitalter der Reformatoren die heilige Schrift als die einzige Quelle ewiger Wahrheit betrachtet wurde. Denn die Natur des menschlichen Geistes war damals noch nicht so erkannt, wie neuere Forschungen sie kennen gelehrt haben; der Glaube jener Zeit fand sich in Uebereinstimmung mit allem dem, was sich als Inhalt der heiligen Schriften nach deren buchstäblicher Erklärung ergab. Die in der menschlichen Vernunft begründeten und in der Lehre Jesu und der Apostel wiederholten allgemeinen Religionswahrheiten waren so klar in der heiligen Schrift zu lesen, und waren von den Reformatoren, insbesondere von Luthers Geiste, so tief gefühlt, und so lebenskräftig ausgesprochen worden, daß es Keinem in den Sinn kommen konnte, nach einer anderen Quelle derselben, als der in dem geschriebenen Gottesworte zu fragen. So konnte unbedenklich von der Vernunft, deren Begriff überdieß damals noch schwankender als jetzt war, gefordert werden, daß sie sich in Glaubenssachen, oder wo sie sonst eine von der Schrift abweichende Meinung hegen möchte, der Auctorität der letzteren unterwürfe.

Inzwischen erweiterte sich nicht nur die wissenschaftliche Erkenntniß nach allen Seiten hin immer mehr, sondern es vermehrten sich auch die Mittel zur Erklärung der heiligen Schrift, nämlich die Kenntniß der griechischen und der orientalischen Sprachen, sowie der Denk- und Lebensweise der Zeiten, aus welchen die einzelnen Theile der heiligen Schrift stammten, und der Geschichte dieser Schriften selbst. So geschah es, daß man auf der einen Seite die Vorstellung von wörtlicher Eingebung des Gesammtinhaltes der

biblischen Bücher theils auf deren Religionslehren in engerem Sinne beschränkte, theils allmählich ganz fallen ließ, und daß auf der anderen Seite, in Folge einer deutlicheren Erkenntniß der von Gott in der menschlichen Vernunft selbst begründeten Glaubenswahrheiten ein Anspruch dieser Vernunft sich geltend machte darauf, ebenfalls als eine Quelle ewiger und göttlicher Wahrheit, oder als eine zweite Offenbarung Gottes anerkannt zu werden. Wenn sonach das geschriebene Wort Gottes zwar noch immer als eine unbedingte, zuletzt aber doch äußere Auctorität für den religiösen Glauben, gegenüber den nothwendigen Vernunftwahrheiten als einer inneren Auctorität, anerkannt wurde, so war die Bahn gebrochen, dieser inneren Auctorität, als der dem Menschen zunächstliegenden, einen Vorzug vor der äußeren dergestalt zuzugestehen, daß nur die erstere über die Aechtheit der letzteren unbedingt entscheiden könnte, Alles aber, was außer dem Bereiche der inneren Quelle religiöser Wahrheit läge, als nicht allgemeingeltend betrachtet, sondern nur aus der Beschaffenheit und Vorstellungsweise früherer Zeiten erklärt und diesem gemäß verstanden werden müsse.

So wünsche ich, daß der Volksschullehrer den Hergang der Zeit bis zu dem Punkte, auf welchem wir jetzt stehen, sich denken möge. Der Boden ist noch schlüpfrig, und es gelingt selbst manchem gelehrten Kenner des Christenthums nicht, festen Fuß auf demselben zu fassen. Hieraus erwächst aber für den Volksschullehrer die schwere Gewissensfrage, was er zu thun habe, um seiner Zeit gemäß, und doch nicht als Knecht seiner Zeit zu lehren, um die Wahrheit, welche frei macht, auch in seiner Schule zu verkündigen, ohne auf irgend eine Art jener Frechheit Vorschub zu leisten, welche zuletzt die Wahrheit verspottet. Denn ich wiederhole es, es kann und darf nicht geradehin ignorirt werden, was die Zeit oft gewaltsam bewegt; es dringt ohne unser Zuthun in die Wohnungen und Seelen der Niedrigsten im Volke ein. Dazu kömmt, daß wir keinesweges am Ende dieser dritten Periode, oder auch diesem Ende nur nahe

stehn. Es scheint vielmehr, wir befinden uns noch nicht allzuweit vom Eingange derselben, und es läßt sich nicht absehn noch weissagen, wann und wo eine künftige Zeit einen neuen Abschnitt setzen, und wie sie, was bis dahin geschehen seyn wird, bezeichnen und charakterisiren werde. Dessen ungeachtet ist nicht nur das Streben nach fortschreitender Entwickelung des äußeren und inneren, des religiösen und bürgerlichen Lebens unverkennbar, sondern auch der Fortschritt selbst. Für jenes Streben und für jeden Gewinn aus demselben muß das Volk empfänglich gemacht und erhalten werden, es muß aufhören, sein Wohlbehagen in einem dumpfen Stillstande zu finden. Darum muß auch unsere Jugend über ihre Zeit orientirt werden, sie muß den Aufgang finden lernen, und der Bahn, auf welcher die Sonne am Himmel fortschreitet, gewiß seyn.

Ich glaube, in dem Früheren schon gezeigt zu haben, was der Lehrer thun solle. Durch die Entwickelung des menschlichen Geistes und seines Strebens nach Befreiung von Willkür in der letzten Periode der allgemeinen Geschichte ist nicht nur der Unterschied allgemein religiöser Vernunftwahrheiten von den besonderen Lehren göttlicher Offenbarung, sondern auch die Selbstständigkeit der ersteren in dem menschlichen Geiste und die Unantastbarkeit derselben durch irgend welche Resultate ächter oder unächter gelehrten Forschung zu deutlichem Bewußtseyn gekommen. Mit anderen Worten: es fällt uns heutzutage nicht mehr schwer, den wahren und wesentlichen Inhalt der auf die sittliche Natur des Menschen gegründeten Religion des Gemüthes zu erkennen, und denselben in den eigenen Belehrungen Jesu Christi sowohl, als denen seiner Apostel wiederzufinden. An diesen soll der Schullehrer sich überall vorzugsweise halten, die Religion des Herzens soll er mit aller der Kraft, welche das Wort der Schrift ihm giebt, in dem Gemüthe seiner Schüler befestigen; in diesen Wahrheiten soll er sie dasjenige erkennen lassen, was nie einer Willkür zugänglich, wovon nie eine Befreiung zu denken oder zu erstreben ist, worauf vielmehr die wahre herrliche

Freiheit der Kinder Gottes (Röm. 8, 21.) beruht, und in dessen Besitze ein Jeder ohne Gefahr und Sorge für sich selbst dem meist vergänglichen Treiben der Zeit zuschauen kann. Ich bin fest überzeugt, daß dieß der einzige Weg ist, auf welchem der Schullehrer, was er in Betreff des Religionsunterrichtes thut, vor sich selbst rechtfertigen kann.

Die historischen Thatsachen nun, mit welchen die Religionsgeschichte der neuesten Periode die Jugend bekannt zu machen hat, sind außer der Lebensgeschichte der Reformatoren selbst, und außer der Geschichte der Reformation bis zur allgemeinen Sicherstellung der evangelischen Kirche durch den westphälischen Frieden, nur wenige, und möchten sich auf die Entstehung der vorzüglichsten Abtheilungen und Secten innerhalb der protestantischen Kirche, insbesondere der Brüdergemeinde, auf die Entstehung und Erweiterung der Missionsanstalten zur Verbreitung des Christenthums unter den Heiden, und auf die Bekanntschaft mit den als Religionslehrer ausgezeichnetsten Männern des Vaterlandes aus dem neuesten Jahrhundert beschränken. Hierbei sind die Schüler auf die Eigenthümlichkeiten und Vorzüge des evangelischen Gottesdienstes, auf die Wohlthat unserer, erst seit Luthers Zeit in Gebrauch gekommenen, kirchlichen Gesangbücher, und auf das Zunächstliegende von dem aufmerksam zu machen, was die gegenwärtige Zeit zur Belebung und Förderung eines ächt kirchlichen Sinnes darbietet.

Von andern welthistorischen Ereignissen wird der Lehrer zuerst dasjenige herauszuheben suchen, was mit der Religionsgeschichte in näherer Berührung steht, z. B. die Verfolgungen der Hugonotten in Frankreich und den verheerenden Krieg in den damals spanischen Niederlanden; sodann, was Beispiele giebt von dem Mißbrauche des Strebens nach Freiheit, z. B. den Bauernkrieg im sechszehnten Jahrhundert; endlich, was überhaupt mächtigen Einfluß auf die Schicksale der Völker und deren Bestrebungen gehabt hat, z. B. die Gründung der amerikani-

schen Freistaaten, wobei besonders William Penn (geb. 1644, gest. 1718) nicht zu übergehen ist, der afrikanisch-amerikanische Sklavenhandel, und W. Wilberforce's (geb. 1760, gest. 1834) Kämpfe dagegen; ferner die europäischen Kolonien in fremden Erdtheilen, einige der wichtigsten Reisen um die Erde, und die französische Revolution. Hierher gehören auch die wichtigsten Einrichtungen und Erfindungen der neueren Zeit, z. B. das Postwesen, die Luft- und Dampfschifffahrt, das Maschinenwesen, und das zum Theil hierdurch, wo nicht hervorgerufene, doch beförderte Bestreben, durch Vereine der verschiedensten Art, d. h. durch gemeinschaftliches Wirken für gute und nützliche Zwecke, dem vielfachen Bedürfnisse und Nothstande der Zeit zu Hülfe zu kommen. Die Geschichte des Vaterlandes verlangt, sowie überall so auch hier, einige Bevorzugung, und es ist durchaus nicht nöthig, auf die Geschichte anderer Völker weiter, als durch Anführung einzelner Hauptereignisse oder ausgezeichneter Charaktere einzugehen, z. B. Peters des Großen, Gustav Adolphs, Friedrichs **II.**, Josephs **II.** u. dergl. Von der vaterländischen Geschichte aber, vielleicht also der des preußischen Staates, wird mehr zu erzählen, und das Stammhaus der regierenden Fürsten sowohl als die Reihenfolge der Regenten und ihre ausgezeichnetsten Thaten werden zu berichten seyn, damit der wahre Patriotismus genährt, das heißt, damit die Jugend gewöhnt werde, sich in der Einheit mit dem bürgerlichen Ganzen, welchem sie eingeboren ist, wohl und glücklich zu fühlen, und das Gute, was ihr am nächsten liegt, auch vor Anderem zu achten und zu lieben.

Durch dieses Alles tritt die Religionsgeschichte mit der Religionslehre auf der einen, und mit der Weltkunde auf der anderen Seite, in einen inneren Zusammenhang, und es bedarf nur noch der Kunst des Lehrers, welche aber ein Product seiner eigenen veredelten Natur seyn muß, um jenen Zusammenhang einen wahrhaft inneren in dem Gemüthe des Schülers werden zu lassen, und um aus

dem in solchen Boden gestreueten Saamen die Blüthen einer durch Religiosität geheiligten Weltansicht und eines, seinen wahrhaft christlichen Geist auch im bürgerlichen Leben entfaltenden Gemeinsinnes hervorzulocken.

Ich frage mich am Schlusse dieses Aufsatzes, ob hier in der That das Wenigste, was eine Volksschule zu lehren habe, oder noch etwas mehr als das Wenigste, verzeichnet worden sey? und ich fühle mich geneigt zu sagen, die Grenze des Minimums sey doch etwas überschritten. Auch habe ich bei einigen Punkten, z. B. dem Sprachunterrichte, selbst eingestanden, daß man wohl mit noch Wenigerem, als hier gegeben worden, ausreichen könne. Indessen ich kann mich doch nicht entschließen, etwas abzutreten oder auszustreichen. Und es ist auch nöthig, daß jeder Lehrer sich sein Ziel um etwas weiter stecke, als er selbst hoffen darf oder die Erfahrung gemacht hat, gelangen zu können. Denn weiß er wohl, ob nicht zum Theil der Grund doch in ihm selbst lag, aus welchem die Erfahrung hervorging, daß er seine Schüler — nicht im viel Wissen, sondern in der Gemüthsbildung — so weit nicht gefördert hatte, als er es wünschte? O, diesen heilsamen Stachel des „sich selbst nicht Genügens" wollen wir doch ja uns alle für unser ganzes Leben bewahren! Es bleibt doch ein ewig wahrer Spruch, was ein wackerer Lehrer einst einem aufgeweckten Knaben zu dessen nicht geringer Verwunderung in sein Stammbuch schrieb: „Unzufriedenheit ist das Glück des Weisen, aber Zufriedenheit die Strafe des Thoren."

---

dem in solchen Boden gestreuten Saamen die Blüthen einer durch Religiosität geheiligten Weltansicht und eines, seinen wahrhaft christlichen Geist auch im bürgerlichen Leben entfaltenden Gemeinsinnes hervorzulocken.

Ich frage mich am Schlusse dieses Aufsatzes, ob hier in der That das Wenigste, was eine Volksschule zu leisten habe, oder noch etwas mehr als das Wenigste, verzeichnet worden sey? und ich fühle mich geneigt zu sagen, die Grenze des Minimums sey doch etwas überschritten. Auch habe ich bei einigen Punkten, z. B. dem Sprachunterrichte, selbst eingestanden, daß man wohl mit noch Wenigerem, als hier gegeben worden, ausreichen könne. Indessen ich kann mich doch nicht entschließen, etwas abzuändern oder auszustreichen. Und es ist auch nöthig, daß jeder Lehrer sich sein Ziel um etwas weiter stecke, als er selbst hoffen darf oder die Erfahrung gemacht hat, gelangen zu können. Denn weiß er wohl, ob nicht zum Theil der Grund doch in ihm selbst lag, aus welchem die Erfahrung hervorging, daß er seine Schüler — nicht im Wissen, sondern in der Gemüthsbildung — so weit nicht gefördert hatte, als er es wünschte? O, diesen heilsamen Stachel des „sich selbst nicht Genügens“ wollen wir doch ja uns alle für unser ganzes Leben bewahren! Es bleibt doch ein ewig wahrer Spruch, was ein wackerer Lehrer einst einem aufgeweckten Knaben zu dessen nicht geringer Verwunderung in sein Stammbuch schrieb: „Unzufriedenheit ist das Glück des Weisen, aber Zufriedenheit die Strafe des Thoren.“

II.

Die ersten Schultage
oder
die Anfänge des Schulunterrichts.

Es läßt sich nicht bestimmen, ob die ersten Schultage nur Theile einer Woche seyen, oder selbst mehr als eine Woche ausfüllen werden. Vermuthlich das letztere. Alles hängt von der natürlichen Gewandtheit der Kinder ab, von ihrer häuslichen Vorbereitung, auch von ihrer Anzahl. Die Meinung ist hier, ein erstes Stadium abzugränzen, welches die neueintretenden Schüler durchlaufen müssen, und an dessen Ende sie so weit bearbeitet und eingerichtet sein sollen, daß sie wirklich als Schüler einer und derselben Classe (oder Classen-Abtheilung) betrachtet werden und an dem fortgehenden Unterrichte gleichmäßig Theil nehmen können. Der Lehrer hat demnach während dieses ersten Stadiums dahin zu wirken, daß die individuellen Ungleichheiten, welche sich zwischen den neuen Ankömmlingen finden, soweit die Einheit einer Classe es erfordert, ausgeglichen werden. Das wird ihm manche Mühe machen, aber es erleichtert ihm seine folgende Arbeit, und bedingt deren Erfolg. Er wird Mühe haben, die Kinder in einem und demselben Fache auf einen wesentlich gleichen Standpunkt zu stellen; er wird Mühe haben, sie in den verschiedenen Fächern dahin zu bringen, wo sie am Schlusse des ersten Stadiums stehen sollen. Er helfe sich hierbei dadurch, daß er den Gegenständen, bei welchen er durch seine Schüler länger aufgehalten wird, während dieser ersten Periode mehr Zeit widme, als anderen, in welchen die Fortschritte leichter gemacht werden. Diese Freiheit wird man dem verständigen Lehrer unbedenklich gestatten; erst späterhin ist es aus äußeren

und inneren Gründen, um der Schüler und um seiner selbst willen nothwendig, daß jede Lection an bestimmte Tage und Stunden gebunden bleibe. Aber dann füllt auch jede Lection ihre bestimmte Zeit aus, wenn auch nicht eine volle Stunde, doch eine halbe. Jetzt soll und kann nur höchstens eine halbe, meist nur eine Viertel-Stunde lang bei jedem Gegenstande verweilt werden. Der Anfang aber wird mit allen gemacht, und erst wenn das Ziel in allen erreicht ist, findet das erste Stadium sein Ende.

Wo eine Schule im geordnetem Gange ist, da treten zu Anfange des Schul-Cursus alle schulpflichtig gewordenen Kinder gleichzeitig in dieselbe ein, nachdem sie vorher dem Lehrer von ihren Eltern zugeführt und von diesem in die Schul-Matricul eingetragen worden sind. Wo es nicht an Localen und Lehrern fehlt, da bilden die Neueintretenden eine eigene Classe, höchstens mit Hinzunahme einzelner zurückgebliebenen oder ausnahmsweise im Laufe des vorigen Cursus aufgenommenen Kinder. So hat der Lehrer leichtere Arbeit. In den meisten Schulen fehlt es aber an Localen und Lehrern. Da bilden die neuen Ankömmlinge nur einen Theil der Unterclasse und in den beschränktesten Schulen sind sie sogar zugleich mit den Schülern der Oberclasse anwesend. Hiernach muß der Lehrer seine Stunden-Eintheilung und sein Verfahren vielfach modificiren. Wir nehmen hier an, daß sich der Lehrer, wenigstens in der ersten Zeit, den Kleinen ganz widmen könne. Wo dieß nicht möglich ist, wird der Lehrer sich einige Helfer aus den Schülern der Oberclasse zuzulegen wissen; mehr als einen, schon um des Wechsels willen. Verständige Eltern werden ihm dabei nicht entgegentreten. — In jedem Falle wird es für die Neueingetretenen gut seyn, und ihnen das erste Bild der Schule vollständiger geben, wenn bei ihrem Eintritte die älteren Schüler zugegen sind, wenigstens ein Theil derselben; es wird auch für diese selbst von Nutzen seyn. Platz für sie

findet sich auch in dem engsten Schulzimmer; sie können dichter zusammengesetzt, und mögen nach der ersten Anrede an die Kleinen für dießmal entlassen werden.

Zuerst nun läßt der Lehrer diese Kinder, mit dem, was sie zur Schule mitgebracht haben, in beliebiger Ordnung um sich her treten, in einem Halbkreise oder wie der Raum es gestattet. Es ist jetzt völlig still in der Schule geworden, und der Lehrer beginnt seine erste Unterhaltung mit den neuen Schülern. Er hat dabei in Obacht zu nehmen, ob dieselben mit Lust und Begierde, oder doch mit Unbefangenheit, oder aber mit verkehrten und Furcht erregenden Vorstellungen zur Schule gekommen sind. Er wird bekannt genug mit den Hausvätern seines Wohnortes seyn, um hiervon im Voraus schon Kenntniß zu haben. Er muß vor allem bemüht seyn, in den Kindern Freude am Schulgehen und Vertrauen zu ihm selbst herrschend zu machen. Dieß wird ihm durch freundlichen Ernst und kindlichen Ton der Unterhaltung gelingen. Sollten noch unverständige Eltern in der Gemeinde seyn, welche dem Lehrer gegen dessen Wunsch und Bitte ein Geschenk für die Kleinen heimlich zustellen, um diesen dadurch Lust zur Schule zu machen, so thut der Lehrer am besten, dem Kinde die Zuckertüte beim Nachhausegehen zu geben, aber ohne alle Beziehung auf Schule und Unterricht. Er ruft das Kind, indem es in Begriff ist fortzugehen, zurück, als habe es etwas vergessen, und sagt zu ihm: „Hier hat mir dein Vater etwas für dich ge-„geben. Nimm es und sage, wenn du nach Hause kömmst: „Ich danke dir, lieber Vater."

Das erste jetzt folgende Schulgespräch mag in nachfolgender Weise gehalten werden.

Lehrer. Nun willkommen Kinder, ich grüße euch alle noch einmal. Ich freue mich, daß ihr hier seyd, und daß ihr so munter aussehet. Seyd ihr denn schon einmal hier gewesen? Warst du N. nicht schon einmal bei mir? Wann war denn das? (K. Gestern mit der

Mutter.) — Ja, da schrieb ich deinen Namen mit Dinte in das große Buch. Und du warst auch bei mir, N. u. s. w.

Jetzt muß ich euch nun erst recht kennen lernen. Du N. (Vorname des Kindes), wie heißt dein Vater? Hat er nicht noch einen andern Namen? Sprich nun die beiden Namen zusammen; recht deutlich; (kann vorgesprochen werden). So! Hast du noch mehr Brüder? Auch Schwestern? Wie heißen sie? Gehen sie alle in die Schule? Warum der, die, nicht? (bei der Antwort wird den Kindern nachgeholfen). Wie viel Geschwister seyd ihr also? Das kannst du noch nicht zählen, aber du wirst es bald lernen. Kannst du N. es zählen? Sieh, ich will es dir an den Fingern zeigen u. s. w.

In dieser Weise richtet sich der Lehrer an jeden seiner neuen Schüler besonders. Nach dem Vor- und Zu-Namen muß ein Jeder gefragt werden; jeder muß ihn deutlich aussprechen oder nachsprechen. Die übrigen Nachfragen oder diesen ähnliche brauchen nicht an jedes einzelne Kind gerichtet zu werden; die muntersten wird der Lehrer am meisten fragen, auch um die schüchternen dadurch aufzumuntern. Zu lange darf diese Anrede nicht währen, sonst ermüden die Kinder, da sie noch stehen. Der Lehrer fährt nun fort:

L. Schön, nun kenne ich euch alle und ich sehe euch genau ins Auge. Seht auch ihr mich recht an, damit ihr mich recht kennet. So! Nun sind wir schon bekannt mit einander, und morgen werden wir noch bekannter, und so alle Tage mehr. Aber nun sollt ihr euch an eure Plätze setzen.

Der Platz des Schülers in der Schule ist ein für die Erziehung wichtiger Gegenstand. Er darf nicht willkürlich angewiesen, er darf nicht zu oft oder aus unbedeutenden Gründen gewechselt werden. Ihn zu behaupten, wenn er ein relativ höherer ist, muß für jeden Schüler ein Ehrenpunkt seyn. — Am ersten Schultage kann

keinem ein dauernder Platz angewiesen werden; ich würde rathen die neuen Ankömmlinge, Knaben und Mädchen gesondert, nach der alphabetischen Folge ihrer Familien-Namen sitzen zu lassen, nicht nach dem Alter. Diesen ersten Platz behält jedes Kind bis zu Ende des ersten Schulstadiums. Dann werden sie nach Verhältniß ihres bewiesenen Fleißes, ihrer Aufführung, auch ihres Talentes definitiv locirt*). Daß aber dieses geschehen werde muß den Kindern gleich jetzt in freundlichem Tone vorhergesagt werden.

Der Lehrer läßt nun noch die Kinder ihre Schiefertafeln und Stifte, ihre Mützen und wenn sie ein (für jetzt nutzloses) ABC-Buch mitbringen, auch dieses auf die rechte Art an Ort und Stelle legen, und weis't sie an, wie sie dieß an jedem künftigen Tage von selbst zu thun haben. Jetzt werden die Hände der Kinder, dem Lehrer sichtbar, auf den Tisch oder die Tafel gelegt, die Kinder sitzen in einer geraden ungezwungenen Stellung, und der Lehrer geht, etwa mit den Worten: „Jetzt seht nur alle auf mich", zu seinen ersten Lectionen über.

Es wird vorausgesetzt, daß die Kinder an den ersten Schultagen nicht länger als zwei Stunden nach einander unterrichtet werden, und selbst zwischen diese zwei Stunden muß eine Pause eintreten von einigen Minuten. Ueberhaupt sollte während des ersten Schulstadiums der tägliche Unterricht nie über drei Stunden ausgedehnt, und auch diese nicht unmittelbar nach einander, sondern getheilt zwischen Vor- und Nach-Mittag abgehalten wer-

*) Da die Entwickelung und Tüchtigkeit der verschiedenen Kinder innerhalb der ersten Wochen nicht gleichmäßig in den drei genannten Rücksichten fortschreiten wird; so scheint es am angemessensten, die Ordnung der definitiven Schulplätze darnach zu bestimmen, ob ein Kind besser und geläufiger antworte, d. h. auf das Gespräch eingehe, als ein anderes.

den. Die Ermüdung, richtiger Abspannung oder Erschlaffung der Kinder durch den Unterricht, ist möglichst zu vermeiden; sie fühlen ihn sonst als eine Last, und verlieren die Freude am Lernen.

Ferner halte ich dafür, daß es gut sey, den Kindern gleich am ersten Schultage von allem, was in der Elementar-Classe gelehrt werden soll, etwas, irgend einen Vorschmack zu geben. Die Zeit reicht dazu aus, denn die Lectionen dürfen kaum halbe Stunden lang, viel weniger noch länger dauern. Der Grund meiner Meinung liegt darin, daß für die kleinen Anfänger ein öfterer Wechsel der Gegenstände nothwendig ist, und daß ihnen dieser nicht zweckmäßiger, als eben in den Gegenständen des ersten Unterrichts überhaupt, dargeboten werden kann. Ein Nebengrund möchte seyn, daß die Kleinen gewöhnlich zu Hause gefragt werden, was sie gelernt haben, oder ob dieß und jenes. Hier die erwünschte Antwort zu erleichtern, ist der Klugheit gemäß, da es der Sache selbst keinen Schaden bringt.

Sonach würden unsere ersten Schultage folgende Lectionen erhalten: Vorbereitungen 1) zum Lesen, 2) zum Schreiben, 3) zum Rechnen, 4) zum Religions-Unterricht. Alle diese Lectionen aber sind zugleich 5) Sprechübungen, also auch Vorbereitungen zum Sprachunterricht, Denk- und Anschauungs- oder Sinnes-Uebungen.

I. Unterscheidung der Wörter; Auflösung derselben in Sylben und Laute; Heraushören zuerst der Selbstlauter.

L. Wenn du früh aufgestanden und munter bist und kömmst zu deiner Mutter oder zu deinem Vater, wie sprichst du da zu ihnen?

Guten Morgen.

Wo ein Kind zu solchem Morgengruße noch nicht gewöhnt wäre, müßte der Lehrer ihm beschreiben, wie andere Kinder und auch Erwachsene dieß thun. Eben so wenn es

anstatt des Grußes mit irgend einer andern Aeußerung seinen Tag anzufangen pflegte, müßte es darauf aufmerksam gemacht werden, daß es doch schöner, freundlicher sey, zuerst den Eltern zu sagen, daß es sich freue, heute wieder bei ihnen zu seyn, wie gestern. Selbst wenn der Sinn der Worte „guten Morgen" einem Kinde noch fremd wäre, müßte er ihm auf solche Weise vorstellig gemacht werden.

L. (fährt fort) Schön. Du nennst aber auch wohl die, zu welchen du dieß sagst. Und wie sprichst du dann? — Und den Vater und die Mutter hast du ja lieb. Da wirst du noch etwas hinzusetzen. Wie wirst du nun sprechen?

K. Guten Morgen, lieber Vater, liebe Mutter.

L. Das will ich euch nun noch einmal vorsprechen, recht langsam; hört mir wohl zu! (Der L. spricht die einzelnen vier oder zweimal vier Worte getrennt und deutlich aus). Seht, was ich euch so vorgesprochen habe, das nennt man Worte. (Wie nennt man es?) — Wer hat nun wohl recht aufgemerkt, und kann zählen, wie viel Worte es waren? „Guten, Morgen, lieber, Vater."

Die meisten Kinder können ein wenig zählen, wenn sie zur Schule kommen, und es ist zu erwarten, daß mehrere antworten werden: Es sind vier Worte. Um die Vorstellung klarer zu machen, oder auch denen nachzuhelfen, welche noch nicht zählen können, fährt der Lehrer fort wie folgt:

„Ich werde bei jedem Worte einen Strich an die Tafel „schreiben; jeder solcher Strich bedeutet jetzt ein Wort. „Also: Guten, (ein Strich gemacht). Wie viel Striche?"

K. Ein Strich. — L. Also wie viel Worte? K. Ein Wort. (Und so weiter, bis alle vier oder acht Worte deutlich unterschieden sind.) L. Nun sollt ihr aber auch noch mehr hören, als diese vier Worte. Gebt wohl Acht! (L. spricht die Worte mit gleichmäßiger Trennung und gleichmäßiger Betonung der einzelnen Sylben ein- oder zweimal langsam vor.)

L. Wie hieß wohl das erste Wort, welches ich wieder gesprochen habe?

K. Guten.

L. Habt ihr jetzt, da ich sprach „Gu-ten" nur einmal etwas gehört oder zweimal? (L. Habe ich das Wort jetzt auf einmal ausgesprochen, oder auf zweimal?)

K. Zweimal. (K. Auf zweimal.)

Dieß setzt der Lehrer durch alle jetzt gesprochenen Worte fort, sagt dem Kinde, daß dieses Theile des Wortes seyen und daß man sie Sylben nenne. So findet das Kind in jedem der angeführten Morgengrüße acht Sylben. Es war eine Sprech- und Gehörs-Uebung; das Zählen der Sylben war Nebensache. Findet der Lehrer es nöthig, so übt er die Unterscheidung der Sylben noch an anderen Wörtern, z. B. den Namen der Kinder, den einsylbigen wie den mehrsylbigen; doch kehrt er im Fortschritte der Lection stets wieder zu dem gewählten Normalbeispiele zurück, gleichviel, ob es das hier gegebene sey oder ein anderes.

Jetzt ist noch der letzte Schritt zu thun, das Herausfinden der Laute aus den Sylben. Für das erste Stadium wird von dem vollständigen Lautiren einer Sylbe nach dem Gehör noch nicht oder nur wenig die Rede seyn. Aber die Selbstlauter kann das Kind heraushören lernen, und es soll damit anfangen, weil auf die richtige Aussprache derselben zu viel ankömmt, und weil die Mitlauter sich hörbar am merklichsten um jene gruppiren. Ich lasse zuerst die reinen Selbstlauter in der Ordnung des Alphabetes folgen: **a, e, i, o, u,** weil bei dieser Folge die verschiedenen Mundstellungen am natürlichsten in einander übergehen. Vom Schreiben ist hier noch nicht die Rede; dann würde man freilich mit dem **i** anfangen müssen. Hiernächst folgen die Diphthongen **ä, ö, ü, ei, (ai), eu, (äu), au.** Der Lehrer sagt demnach:

L. Nun müßt ihr noch einmal recht aufhorchen, und werdet wieder etwas Neues vernehmen. Ich spreche: Gu-ten, Mor-gen, lie-ber, Va-ter. Wer von euch hat einen Ton gehört, der klang a? — Hört ihr ihn in dem Worte: guten? — nein — oder Morgen? — oder lieber? — aber in dem Worte Vater?

K. Jawohl.

L. War es zu Anfang oder zu Ende des Wortes, daß ihr das a hörtet? — Also in der ersten oder zweiten Sylbe? — Sprecht diese Sylbe einzeln! — Und nun auch den Laut einzeln!

K. a.

In dieser Weise fährt der Lehrer an diesem und den folgenden Schultagen mit den übrigen Vocalen fort, bis sie von den Kindern sicher und scharf gehört und gesprochen werden. Es versteht sich von selbst, daß die gedehnte Aussprache der Vocale eben so wie die kurze berücksichtigt und an den Beispielen unterschieden werden muß. Gelingt dieß an dem ersten Beispiele nicht, so wählt der Lehrer ein zweites Wort, in welchem der Vocal, um den es sich handelt, leichter für das Ohr hervortritt, z. B. für a: Adam, Anna; für e: Elise, Eduard u. s. w. Hierbei können auch die Interjectionen: ah, (ha), eh, (he), u. s. w. benutzt werden, welche fast durch alle Selbstlauter hindurchlaufen. Der erste Schultag ist hiermit weit überschritten. Das erste Schulstadium endet mit einem Grade von Fertigkeit, in den gesprochenen Sylben die Selbstlauter mittelst des Gehörs zu erkennen.

Um hierbei schon, so viel thunlich, dem Lesen und Schreiben vorzuarbeiten, beobachte der Lehrer folgendes Verfahren. Er setze, sobald das Kind den ersten Selbstlauter in einer Sylbe erkannt und einzeln deutlich ausgesprochen hat, das gedruckte Zeichen dieses Selbstlauters an die Lesemaschine, oder schreibe dasselbe, wenn keine Lesemaschine vorhanden ist, mit Kreide in Druckschrift oben an die schwarze Tafel. Eben so, unter jenes Zeichen, setze er dasselbe in Currentschrift. Wenn nun während dessen die Kinder an einigen Beispielen die Sicherheit ihres Gehörs und ihrer Aussprache geübt haben, macht er sie auf die sichtbar dargestellten Zeichen aufmerksam, ohne jedoch einen besondern Nachdruck darauf zu legen. Er sagt den Kindern blos: „Seht, was ihr da gesprochen habt, so daß „ihr es hören konntet, das sieht in den gedruckten Büchern „so aus; das heißt dann auch a; und wenn man es schreiben will, so macht man es so. Ihr werdet dieß bald

„auch lernen." Eben so bei allen folgenden Vocalen und Diphthongen. Und nun überläßt er den Kindern, ob sie die Zeichen sich merken werden oder nicht. Sie werden dieselben größtentheils behalten, und hiermit ist nicht nur das Lesen und Schreiben von fern eingeleitet, sondern den Kindern ist auch die Verbindung des Hörbaren und Sichtbaren beim Sprechen und Lesen anschaulich geworden.

Sollte der Lehrer sich veranlaßt fühlen, von den Vocalen schon jetzt zu einzelnen Consonanten überzugehen, (vielleicht um der ersten Schreibübungen willen,) so bleibt sein Verfahren dabei ganz das bisherige; denn auch die Consonanten sollen zuerst aus den Sylben herausgehört, und dann erst dem Auge sichtbar dargestellt werden, ehe man dazu schreitet, sie mit der Hand nachbilden zu lassen. Hierbei ist auch kein Bedenken, die Kinder mit dem Namen des Consonanten sogleich neben dem Laute desselben bekannt zu machen; beide werden leichter gemerkt, als manche Lehrer meinen.

II. Anfänge des Zählens.

Für diesen und den nächstfolgenden Gegenstand des ersten Stadiums stecke ich das Ziel verhältnißmäßig kürzer, als für den ersten und vierten, weil es auf die letzteren mehr ankömmt, wenn die Kinder für die Schule recht eingerichtet und einen definitiven Platz in ihr zu erhalten, geschickt gemacht werden sollen.

Für das Zählen genügt der Zahlenraum von 1 — 10 aufwärts und abwärts, doch so, daß nur mit der Zahl eins, addirend und subtrahirend, operirt wird. Das richtige Verfahren des Lehrers hierbei ist allbekannt. Zur Veranschaulichung bedient er sich am besten der genugsam bekannten, hölzernen Würfel und Zollstäbe. Er stellt diese an einem dreifüßigen, beweglichen Statife auf, an welches eine Wandtafel mit unten horizontal angebrachter Latte gelehnt ist, bald senkrecht über einander stehend, bald horizontal neben einander liegend. Wenn zu der ersten Eins noch eine Eins

hinzugekommen ist, und diese zusammen nun als Zwei erkannt werden, so stellt der Lehrer neben die zwei einzolligen Würfel einen zweizolligen Stab, und macht dabei aufmerksam a) auf die Gleichheit beider, b) auf die Einheit in der Zwei. — Auf gleiche Art fährt er fort: 2 + 1 = 3 u. s. w. bis zur Zehn, und eben so wieder rückwärts, nach jeder Vermehrung um eins, allmählich, so daß schon bei der Zwei, durch Hinwegnahme eines Würfels, die Verminderung anschaulich wird.

In Ermangelung der hier empfohlenen Würfel und Zollstäbe wird der Lehrer sich der Kreidenstriche nach Art der Einheitstabelle, oder der Punkte, oder Kugeln, wie bei der russischen Rechenmaschine, zu bedienen wissen. Er sehe nur in jedem Falle darauf, 1) daß er nicht immer dieselben Gegenstände zur Versinnlichung der Einheiten wähle, damit die Kinder nicht meinen, die Eins, Zwei, Drei u. s. w. sey an die vorliegende körperliche Form gebunden; 2) daß ihm ein anschauliches Zeichen für die zusammengesetzten Einheiten zur Hand sey, welches er an die Stelle der einzelnen setzet, und dadurch dem Begriffe der Zahl das erste Verständniß eröffnet. Drei ist nicht blos dreimal Eins, sondern auch einmal Drei.

Gewöhnlich wird es der Fall seyn, daß die Kinder, wenn sie zur Schule kommen, schon einigermaßen zählen gelernt haben. Dieß wurde auch bereits bei der vorigen Uebung vorausgesetzt, und mit dieser Bemerkung wird der Lehrer auch die gegenwärtige Uebung eröffnen, und etwa sagen können: „Nun Kinder, ich habe gesehen, daß einige „von euch schon etwas zählen gelernt haben. Das freut „mich. Wir wollen es nun alle lernen, und auch noch weiter lernen u. s. w." Vielleicht äußert sich ein munterer Knabe, wenn er findet, daß nur bis zehn gezählt wird, etwas vorlaut, er könne bis zwanzig, bis hundert zählen. Ich erinnere hier nur, daß der Lehrer dergleichen Aeußerungen, welche auch bei anderen Gelegenheiten vorkommen können, zwar immer beifällig anerkennen, jedoch aber auch darauf bedacht seyn wird, solchen kleinen Selbstzufriedenen

bei schicklicher Gelegenheit fühlbar zu machen, daß sie, was sie zu wissen meinen, entweder gar nicht, oder nicht recht wissen. Dergleichen ist nicht zu übersehen, wenn der Unterricht erziehend seyn soll.

III. Vorübungen zum Schreiben.

Wie ich über die Verbindung des Lesens mit dem Schreiben und über den Zweck des letzteren in den Volksschulen denke, ist in der vorausgegangenen Abhandlung gesagt worden. Hier ist von den Vorübungen zum Schreiben (und Zeichnen) nur darum die Rede, weil sie a) in dem allgemeinen Elementarunterrichte doch nicht fehlen dürfen, und b) weil sie den Kindern hier eine selbstthätige Beschäftigung anderer und zugleich leichterer Art gewähren sollen, als die übrigen Gegenstände ihres ersten Unterrichts.

Das Ziel dieser Uebungen geht in dem ersten Schulstadium nicht weiter, als bis zur Unterscheidung und Nachbildung der senkrechten, wagerechten und schrägen Linien, auch wohl der fein und stark gezogenen (Haarstriche und Grundstriche). Hier ist der rechte Ort, die Kleinen an eine gleichmäßige und prompte Thätigkeit auf Commando zu gewöhnen. Das Zusammensprechen auch im Takte findet zwar schon beim Zählen seinen Platz; aber das eigentliche Commando eignet sich vorzugsweise nur für die äußeren, eine Bewegung des Körpers erfordernden Thätigkeiten der Kinder; weiter ausgedehnt, und überhaupt zu anhaltend gebraucht, giebt es dem Unterrichte ein steifes, pedantisches Ansehen und verleitet zum Mechanismus. Es ist ganz richtig bemerkt worden, daß das Commando in der Schule eine erziehende Kraft habe, aber dieselbe wird leicht zu hoch angeschlagen; es wäre schlimm, wenn die Kinder nicht, auch ohne dieses Mittel, das Ihrige sollten augenblicklich, präcis, und dann doch mit eignem Willen verrichten lernen.

Um nun die gegenwärtigen Uebungen anzufangen, zieht der Lehrer, nachdem er die Kinder in einigen Worten darauf vorbereitet hat, mit Kreide einen starken Strich senkrecht auf

der Tafel, etwa 8—10 Zoll lang. Er fragt die Kinder: Was habe ich hier gemacht? — Antwort: Einen Strich. — L. Ihr habt recht; wir wollen aber nicht sagen, einen Strich, sondern eine Linie. (Dieses Wort und mehrere folgende, welche den Kindern neu sind, müssen deutlich, auch sylbenweise, vor- und nachgesprochen werden, wie in der ersten Uebung.) Könnt ihr auch sagen, wie diese Linie steht? — K. Gerade. — L. Wo habe ich angefangen, sie zu ziehen? — Oben. — Wo habe ich aufgehört? — Unten. — Wie steht oder geht also die Linie? Ihr wißt schon, gerade. Nun setzt noch hinzu (mit dem Finger darauf zeigend) von wo aus und bis wohin. — Antw. Die Linie geht gerade von oben nach unten. — L. Eine solche Linie nennen wir senkrecht. Sagt mir nun vollständig, was für eine Linie ich gezogen habe. — Die vollständigste Antwort würde seyn: „Sie haben eine gerade Linie von oben nach unten, oder eine senkrechte Linie gezogen."

Nun zieht der Lehrer noch, ehe er die Kinder nachzeichnen läßt, eine schräge etwa unter 45° geneigte Linie von gleicher Länge mit der ersten, neben dieselbe auf der Tafel. Er fragt: Ist das auch eine senkrechte Linie? Die Kinder werden es verneinen Aber ist dieß eine gerade? Wenn auch dieses verneint wird, so macht der Lehrer durch leichte Hinzeichnung einer krummen Linie auf den sichtbaren Unterschied beider aufmerksam, und berichtigt die betreffende Vorstellung und den Ausdruck. Gleich darauf löscht er die krumme Linie wieder weg und sagt: Diese Linie ist also zwar gerade, aber nicht senkrecht. Ich habe auch oben angefangen, sie zu ziehen und unten aufgehört, aber ich habe sie schief oder schräg gezogen. Sprecht dieses aus: Schief, schräg. Es ist also eine schräge Linie, keine senkrechte. Schauet sie beide noch einmal recht an! Nun sollt ihr die senkrechte Linie auf euren Tafeln schreiben lernen.

Die schräge Linie wird nun auch ausgelöscht. Die Tafeln der Kinder werden an den ersten Tagen noch nicht vorgerichtet seyn. Ihnen mit Schieferstift Querlinien zu ziehen, ist zu aufhältlich; sie selbst können es noch nicht, haben

auch dazu kein Lineal. Der Lehrer wird sich daher für den ersten Tag damit begnügen, daß er den Kleinen zeigt, vorbildend und nachhelfend, wie sie die Tafel legen, sich setzen, den Stift halten und führen sollen, wo sie mit ihren Strichen anzufangen und in welcher Richtung sie dieselben parallel fortzusetzen haben. Ein Helfer hierbei wird, auch bei einer mäßigen Zahl von Schülern, sehr nöthig seyn. Die senkrechten Striche auf der Schiefertafel sollen 1—1½ Zoll lang werden.

Es wird nicht sonderlich gelingen, manche Kinder werden kaum einige Striche zu Stande bringen. Dieß benutzt nun der Lehrer, und sagt, nachdem die Versuche gemacht sind: Nun seht 'mal; da habt ihr schon recht viel Striche gemacht. Manche sind recht fleißig gewesen; aber — so recht senkrecht stehen sie doch nicht neben einander. (Er zieht einige senkrechte Linien an der Tafel parallel mit der ersten.) Schauet sie einmal an, und dann diese hier! Aber da will ich euch helfen, lasset mir heute eure Tafeln hier, und morgen sollt ihr sie wieder haben, da soll es mit den Strichen viel leichter gehen. — (Der Lehrer zieht nämlich auf der oberen Hälfte der einen Seite der quergelegten Schiefertafel mit der Spitze eines Messers drei 1—1½ Zoll weit von einander abstehende Linien, zwischen welche die Linien der Kinder, der Vorschrift gemäß, kommen sollen. Die andere Hälfte der Seite bleibt für zwei oder drei ähnliche Reihen von Linien zum Behufe der Currentschrift bestimmt. Die andere Seite der Tafel erhält keine solche Linien.

Ganz auf ähnliche Art verfährt der Lehrer an den folgenden Tagen mit den schrägen und wagerechten Linien. Erstere werden parallel neben einander, letztere parallel unter einander gesetzt; bei diesen mögen nach Befinden die Kinder ihre Tafeln so vor sich halten, daß die eingeritzten Linien senkrecht vor ihnen stehen, und ihr Augenmaaß beim Ziehen der wagerechten Linien unterstützen und fördern. Um die Uebung vielseitig zu machen, werden die schrägen Linien zuerst von unten nach oben rechts, dann von oben nach unten links gezogen, auch die senkrechten, wenn man will,

von unten nach oben. Mehr ist hier weder nöthig noch natürlich. Auch kömmt es für das erste Schulstadium nur darauf an, daß die Kinder die Hand und den Arm zum Schreiben oder Zeichnen mit einiger Fertigkeit richtig bewegen lernen. Daher bleiben auch die Anfänge des Schreibens nach der americanischen Methode sehr zu empfehlen, weil durch sie die Bewegung des ganzen Armes vermittelst des Gelenkes an der Achsel frei wird.

IV. Anfänge des Religions-Unterrichts.

Gleich am ersten Schultage kann mit dem Religionsunterrichte ein Anfang gemacht werden, und es ist gut, wenn es geschieht. Dieser Anfang besteht aber nicht in der Mittheilung religiöser Lehren, sondern nur in der ersten Hinleitung des kindlichen Gemüthes zur Ahnung eines Uebersinnlichen, Allgegenwärtigen und Allwirksamen in und neben Allem, was ist. Ich halte dafür, daß derselbe am schicklichsten mit dem Beten, als einer für das Kind äußeren Thatsache gemacht werde. Schwerlich kömmt ein Kind zur Schule, welches die Anschauung dieser Thatsache nicht gehabt hätte, oder welchem die Worte: „beten, Gebet", fremd wären. Hieran knüpfet der Lehrer sein erstes Gespräch mit den Kindern über Religion. Nachdem er am ersten Schultage die voranstehenden Lectionen zur rechten Zeit abgebrochen und geschlossen, auch wohl die erste, die Sprechübung in sprachlicher Beziehung, nach den beiden folgenden noch einmal vorgenommen hat; so läßt er die Kinder ihren kleinen Apparat fertig zum Heimgehen vor sich legen, läßt sie die Hände wieder ruhig halten oder falten, und spricht dann noch zu ihnen etwa in folgender Weise:

L. Jetzt ist es hiermit (mit dem, was zuletzt gelehrt worden,) genug. Aber ich habe noch etwas mit euch zu sprechen. Wenn eure Eltern sich mit euch des Mittags zu Tische setzen wollen, thun sie da nicht etwas vorher, ehe sie sich setzen und essen? — Die meisten Kinder werden antworten können: Sie beten. Sollte die Antwort fehlen, oder

auch nicht gebetet worden seyn, so erzählt entweder der Lehrer, daß es so von Anderen gehalten werde, oder er ist genöthigt ein anderes Beispiel zu wählen, wovon die Kinder eine Anschauung haben, etwa das Morgen- oder Abend-Gebet oder das Kirchgehen. In dem hier angenommenen Falle fährt der Lehrer gesprächsweise also fort:

L. Beschreibe mir doch, was deine Eltern thaten, als sie so beteten. Waren sie ganz still? Fingen sie schon an zu essen; aber sie hatten doch Lust zu essen? Und dennoch aßen sie noch nicht? Was thaten sie also vorher? Du sagst, sie beteten. Und da sprachen sie etwas. Weißt du, wie man das nennt, was sie sprachen; das heißt das Tischgebet (ist deutlich nachzusprechen), weil es vor dem Tische und vor dem Essen gebetet wird. Sprachen sie da mit einander? Mit wem aber wohl? —

Antwortet ein Kind: Mit dem lieben Gott; so nimmt der Lehrer dieß auf, und mag weiter fragen: War denn der auch da, oder konnte man sehen, daß er zugegen war u. s. w. Erfolgt jene Antwort nicht, so setzt sich das Gespräch in nachstehender Art weiter fort:

L. (in ernstem, feierlichem Tone) Seht, das ist doch eigen. Die Menschen sprechen mit Jemand, den sie nicht sehen. Sie stehen vor dem Tische, sie wollen essen, die Speisen sind aufgetragen, aber sie essen noch nicht, sondern sie sprechen noch etwas, und zwar mit Jemand, den sie nicht sehen. Hast du einmal gehört, was sie sprachen? —

Es sind wieder zwei Fälle möglich. Entweder hat ein Kind ein Tischgebet oder einen Theil desselben schon gelernt, oder nicht. Im ersten Falle, wenn es z. B. die Worte anführte: Diese Speise segne uns u. s. w., sagt der Lehrer: Da siehst du ja, was sie zu Dem sprechen, den sie nicht sehen. Sie bitten ihn um etwas. Sie bitten ihn, daß er ihnen das, was vor ihnen steht, wohl schmecken und wohl bekommen lassen möge. Aber merkt wohl, darum bitten sie Den, den sie nicht sehen. — Im zweiten, vielleicht gewöhnlicheren, Falle wird der Lehrer selbst den Kindern ein kurzes völlig verständliches Tischgebet vorsprechen, oder doch

den wesentlichsten Theil davon als Beispiel anführen und dann immer auf den Hauptpunkt zurückkommen, daß hier von den Menschen in feierlicher Stellung mit einem Unsichtbaren geredet wird, mit einem sinnlich nicht Anwesenden, als ob er sinnlich anwesend wäre.

Wenn dieser Hauptpunkt von den Kindern schon auf dieses erste Beispiel lebhaft genug aufgefaßt wird, so bedarf es für jetzt keines andern Beispiels. Im entgegengesetzten Falle hat der Lehrer den Kindern die Thatsache des Betens noch anschaulich zu machen 1) an dem Morgen- oder Abend-Segen, welchen die Mutter am Bette des Kindes, vor dem Einschlafen oder vor dem Aufstehen, über demselben spricht, und Gott bittet, das Kind zu behüten und zu bewahren; 2) an dem öffentlichen Gottesdienste, zu welchem das Kind vielleicht schon einmal mitgenommen worden ist, oder von welchem es doch so viel weiß, daß die Leute dahin gehen, um zu singen und zu beten; daß dort ebenfalls derjenige, an welchen die Gebete sich richten, nicht sichtbar anwesend ist; daß der Prediger, wenn er vom Altare oder von der Kanzel herab ein Gebet spricht, nicht mit der Gemeinde redet, welche es sprechen hört und leise mitspricht ꝛc. — Ist nun die Vorstellung von der Gegenwart des Unsichtbaren in der Phantasie der Kinder lebendig geworden, so hat der Lehrer für dießmal seinem Gespräche nur noch Folgendes hinzuzufügen:

„Seht nun, Kinder, das, was eure Eltern thun, wenn „sie beten, das thun auch andere, das thun alle gute Men„schen. Immer denken sie an den Unsichtbaren, der um sie „ist, ob sie gleich seine Gegenwart nicht bemerken. Sie wissen, „daß sie Alles von Ihm haben was sie haben, und darum „wenden sie sich recht oft an Ihn. Sie nennen Ihn Gott, den „lieben Gott. Auch in der Schule sprechen wir täglich zu „Ihm, und ihr sollt es auch lernen. Morgen werde ich euch „mehr von Ihm sagen. Jetzt (wenn ältere Schüler zugegen „sind) hört ruhig zu, was wir noch thun, ehe die Kinder „nach Hause gehen, und dann geht ruhig mit ihnen." —

Sind keine ältere Schüler anwesend, so halte ich für angemessener, die Kleinen ohne Schlußgebet, welches doch der Lehrer allein sprechen müßte, und ohne Gesang, an welchem die Kleinen jetzt noch nicht Theil nehmen können, zu entlassen. Während der folgenden Tage und Wochen gestaltet es sich anders. Während derselben schreitet aber auch die Entwickelung religiöser Vorstellungen und Gefühle weiter fort.

Hierzu dienen dem Lehrer zuerst die täglichen Verhältnisse des Menschen, so weit der Geist des Kindes sie fassen kann. Er sagt den Kindern in den folgenden Stunden: „Ihr habt gestern gehört und verstanden, was eure Eltern und andere Menschen meinen, wenn sie beten. Sie wissen, daß der liebe Gott unsichtbar bei ihnen und um sie ist, und daß sie Alles, was sie haben oder erhalten, von Ihm haben. Darum beten sie auch nicht blos bei Tische oder des Morgens und Abends oder in der Kirche, sondern oft noch außerdem, so oft als sie daran denken, daß Er bei ihnen ist, und so oft sie etwas von Ihm wünschen. Dein Vater, N., wenn er draußen sein Feld geackert hat und nun Waizen oder Korn darauf säet, betet gewiß dabei manchmal ganz im Stillen zum lieben Gott. Denn was wünscht er da wohl von dem Samen, den er ausstreut? — Und kann er es machen, daß der Same aufgeht und wieder Korn oder Waizen daraus wird? Das Alles macht der liebe Gott. — Wir essen des Mittags Brod oder Gemüse ꝛc. Wer macht das Brod? Woher kömmt das Mehl? Woraus macht der Müller das Mehl? Woher nimmt er das Korn? Und wenn es vom Felde kömmt, wer hat gemacht, daß es dort gewachsen ist? — [Ebenso andere gewöhnliche Bedürfnisse des Menschen: Wer macht den Tisch, den Stuhl u. s. w., dessen wir uns bedienen? Woher nimmt der Tischler das Holz? Wo wächst der Baum? Wer macht, daß er im Walde wächst?] Seht, dieß Alles können die Menschen nicht machen; und der es machet, ist immer der liebe Gott und kein Anderer. — So thut auch der liebe Gott

an den Menschen selbst Alles, was ihnen widerfährt. Als dein Bruder (Vater) krank war, da war deiner Mutter sehr bange; was wünschte sie wohl da, und was hat sie da gewiß oft von dem lieben Gott gebeten? — Denn sie wußte, daß Er ihn wieder gesund machen könne, wenn Er wolle. Damals hat Er es gewollt. Bisweilen will Er es auch nicht; und was geschieht dann dem kranken Kinde (Vater)? Es stirbt. Der liebe Gott macht es mit dem Menschen, wie es deine Eltern manchmal mit dir machen. Geben sie dir jedesmal, um was du sie bittest? Warum nicht? Warum wollen sie nicht? Sie sagen wohl manchmal zu dir: Das ist dir nichts nütze; damit kannst du dir Schaden thun; davon wirst du krank u. s. w. Seht, so ist es auch beim lieben Gott. Wenn Er weiß, daß uns das nicht gut ist, um was wir Ihn bitten, so giebt Er es uns nicht; wenn es uns aber gut ist, so giebt Er es uns gewiß. Denn Er hat Alles, und von ihm kömmt Alles, und Er hat uns lieb, wenn wir Ihm folgen und gut sind. — Darum könnt auch ihr mit dem lieben Gott reden und zu Ihm beten, so oft ihr Etwas wünschet, was gut für euch ist. Er hört euch gewiß, und wenn ihr gute Kinder seyd, so wird Er es euch wohl geben. Denket nur recht oft daran, daß immer Einer um euch ist, den ihr nicht sehet, der aber doch euch siehet, und alles weiß, was ihr thut, und der es will, daß ihr euren Eltern und eurem Lehrer folgsam seyn sollt. Das ist der liebe Gott. — Jetzt werde ich euch ein paar Geschichten von guten Menschen erzählen, mit welchen es Gott auch recht gut gemacht hat, welche aber auch recht oft an Ihn gedacht und zu ihm gebetet haben."

Diese Geschichten entlehnt der Lehrer aus der heiligen Schrift. Es giebt deren nicht viele, welche hier anwendbar sind; aber es genügt auch an wenigen. Ich nenne beispielsweise die von Joseph, von Moses, von Ruth, auch das Jugendleben Jesu selbst. Die Geschichten müssen als wahre Begebenheiten gegeben werden können, und sollen ihrem religiösen Inhalte nach einleiten in die biblische Geschichte überhaupt. Darum keine andere moralische Erzählungen,

am wenigsten erdichtete. Aber keine von denen, welche man hier wählen kann, läßt sich Kindern, wie wir sie hier vor uns haben, vollständig nach allen ihren Theilen und Nebenparthien erzählen. Darum ist bei einer jeden nur das herauszuheben, was nach der vorstehenden Andeutung für den nächsten Zweck paßt. Es geht hierbei nichts verloren, denn es ist wohl anzunehmen, daß die wichtigsten biblischen Geschichten jedem Kinde im Laufe der Schulzeit wenigstens dreimal, mündlich oder schriftlich, vorgetragen werden müssen. Es folgen hier ein paar Beispiele, wie ich mir dergleichen Geschichten während des ersten Schulstadiums oder noch jenseit desselben behandelt denke. Die in Klammern eingeschlossenen Stellen mögen andeuten, wie der Lehrer dergleichen Nebenparthien oder erläuternde Zusätze entweder mit den anwesenden Kindern einer höhern Abtheilung behandeln, oder sie auch als Stoff für die gleichlaufenden Denk- und Sprech-Uebungen benutzen kann.

A. Aus der Geschichte Josephs.

Es war einmal ein Mann, der lebte in einem Lande weit von hier (Kanaan, wo nachher die Juden, die ihr wohl kennet, alle beisammen wohnten). Er hieß Jakob. Er war sehr reich und hatte zwölf Söhne. Die zehn älteren hatten die Aufsicht über seine Viehheerden und zogen mit ihnen bald da-, bald dorthin auf die Weiden (Triften). Die beiden jüngsten, Joseph und Benjamin, blieben noch bei den Eltern zu Hause, weil sie noch zu schwach waren. Der Vater hatte beide sehr lieb, besonders den Joseph, der ihm auch immer gehorsam war. Darum gab er ihm auch öfter ein neues Kleid, als die älteren Brüder dergleichen erhalten konnten. Der Joseph, ein so guter Knabe er auch war, mochte sich nun doch wohl einbilden, da der Vater ihn so lieb hatte und ihm oft ein schönes Kleid schenkte, er sei besser, als seine älteren Brüder. [Wenn bei dieser oder einer folgenden Veranlassung von einem aufgeweckten Kinde die Einwendung gemacht werden sollte, daß Joseph sonach doch auch seine Fehler gehabt habe und kein ganz guter

Knabe gewesen sey; so würde der Lehrer diese Bemerkung zu benutzen haben, um den Kindern an dem Beispiele der besten unter ihnen, doch ohne Beschämung für diese, fühlbar zu machen, wie der Begriff des „Gut Sein" von Menschen immer nur in beschränktem Sinne ausgesagt werden könne. Auch ohne Veranlassung von Seiten der Kinder mag der Lehrer am rechten Orte Gelegenheit nehmen, ihnen diese Erläuterung zu geben, denn der Mißbrauch des Begriffes gut ist zu häufig und zu bedeutend.] — Da träumte ihm sogar einmal, er würde der Herr über seine Brüder, und diesen Traum erzählte er den Brüdern und dem Vater. [Die in diese Erzählung verflochtenen Träume können unbedenklich auch hier erzählt werden, und sie kindlich zu erzählen, kann für keinen Lehrer schwer sein. Ich lasse sie hier weg, zunächst der Kürze halber. Indessen, da bei Erzählung derselben auch vom Deuten oder Auslegen eines Traumes die Rede ist, so wird der Lehrer genöthigt, den Kindern auch hierüber so viel zu sagen, als erforderlich ist, um die Kinder weder zur Traumdeuterei zu veranlassen, noch auch zu bewirken, daß sie den Glauben jener Zeit selbst für abergläubisch im Sinne unserer Zeit halten. Diese Aufgabe möchte für das erste Schulstadium zu schwer sein, oder doch die Erzählung noch weiter auszudehnen nöthigen, als hier zweckmäßig ist. Auch dieß ist ein Grund, aus welchem ich diese Parthien lieber habe übergehen wollen.] — Die Brüder, die ihn schon wegen der schönen Kleider beneideten, wurden durch diese Erzählung ganz zornig auf ihn, und wünschten ihn ganz wegschaffen zu können. Auch der Vater schalt den Joseph, daß er sich einbildete, vornehmer als seine Brüder werden zu können, und Joseph hat auch wohl eingesehen, daß jene Einbildung unrecht war. — Für die Brüder fand sich nun bald eine Gelegenheit, ihre bösen Absichten gegen Joseph auszuführen. Einmal schickte ihn der Vater zu den älteren Brüdern, als diese mit den Heerden weit weggezogen waren, und trug ihm auf, nachzusehen, ob Alles in Ordnung wäre. Als die Brüder ihn von weitem kommen sahen, dachten sie: Jetzt ist die Zeit, jetzt muß der Joseph

fort. Der eine wollte ihn gar todtschlagen, die andern aber gaben dieß nicht zu, sondern warfen ihn vorerst nur in eine tiefe Grube (Cisterne, Wasserbehälter). Ehe sie nun wohl noch wußten, was sie weiter mit ihm anfangen sollten, kamen einige Kaufleute bei ihnen vorüber gezogen, welche allerlei Waaren aus einem Lande in das andere führten, um sie dort zu verkaufen. (Karavane, Kameele, Pferde u. s. w.; Art des damaligen Handels.) Da fiel den Brüdern ein, den Joseph an diese Kaufleute (als Sclaven, Leibeigenen) zu verhandeln, und das geschah. Sie holten ihren Bruder wieder aus der Grube heraus, zogen ihm seinen schönen Rock aus, und die Kaufleute nahmen ihn mit sich nach dem Lande, wohin sie reis'ten. (Aegypten.) Den Rock aber befleckten die Brüder mit Blut von einem Thiere, welches sie schlachteten, schickten ihn zu ihrem Vater Jakob und ließen ihm sagen: Den Rock haben sie gefunden; wenn er ihres Bruders Josephs Rock sei, so müsse diesen wohl ein wildes Thier (vielleicht ein Wolf) zerrissen haben. — Ach wie trauerte da der Vater über den Verlust seines Sohnes! Und der arme Joseph selbst, wie mochte der weinen und wehklagen, als die fremden Kaufleute ihn so mit sich fort in ein fremdes Land zu ganz fremden Menschen führten! Da dachte er gewiß daran, wie unrecht er gethan habe, sich einzubilden, er sey besser, als andere.

In Aegypten ging es ihm anfangs wohl. Er wurde an einen vornehmen Mann verkauft; und weil dieser sah, daß Joseph ein sehr verständiger, ordentlicher Jüngling war, so machte er ihn bald zum Aufseher über sein ganzes Haus. Dieß währte jedoch nicht lange. Der liebe Gott wollte es dem Joseph noch einmal übel gehen lassen, damit er ein recht guter Mensch würde. (Besserung durch Leiden, auch schon in der Jugend.) Einmal verlangte die Ehefrau seines Herrn etwas sehr Unrechtes von ihm, und Joseph wollte dieß durchaus nicht thun. Das nahm ihm die böse Frau sehr übel und verklagte ihn nachher unschuldiger Weise bei ihrem Manne, als hätte er etwas sehr Unrechtes von ihr verlangt. Der Mann glaubte seiner Frau mehr, als dem Joseph, und

so wurde dieser in ein Gefängniß geworfen. In diesem blieb er wohl einige Jahre, und würde vielleicht ganz vergessen worden sein, wenn nicht der liebe Gott, der ihn noch zu anderen Dingen bestimmt hatte, ihn auf wunderbare Weise aus dem Gefängniß hätte befreien lassen.

In dem Gefängnisse befanden sich noch zwei Diener des Königs (Pharao); der eine war Hofbäcker gewesen, der andere Weinschenk (Mundschenk) bei Hofe. Diese erzählten einander ihre Schicksale. Nun traf es sich, daß der König nach einigen Tagen seinen Geburtstag (Namenstag) feiern wollte, und an diesem Tage pflegte er über die, welche er hatte gefangen setzen lassen, das Urtheil zu sprechen, entweder sie frei zu lassen oder sie zu bestrafen. Die beiden Gefangenen hofften nun sehr, an diesem Tage befreiet zu werden; aber der eine mochte wohl kein so gutes Gewissen haben, wie der andere. Das zeigte sich an einem Traume, den jeder von ihnen hatte. [Weitere Erzählung des Traumes nach Befinden, wie oben.] Sie fragten den Joseph, was ihre Träume wohl zu bedeuten hätten, und dieser meinte, der Bäcker, der den bösen Traum gehabt hatte, weil er sich wohl böser Thaten bewußt war, werde in wenig Tagen von dem König bestraft, der Mundschenk aber, dessen Traum heiter gewesen war, werde wieder frei gelassen werden. So geschah es auch. Joseph bat nun den Mundschenken, er möchte doch bei dem König ein gutes Wort für ihn einlegen, daß er ihn auch frei ließe; aber der Mann, in seiner Freude, wieder frei geworden zu seyn, dachte lange Zeit nicht wieder an den armen Joseph.

Endlich nach zwei Jahren hatte auch der König einen ganz sonderbaren Traum. Es kam ihm vor, als sähe er sieben fette Kühe, und dann sieben magere Kühe aus dem Flusse (Nil, der das Land überschwemmt und befruchtet,) aufsteigen, und die mageren fräßen die fetten auf und würden doch nicht selbst fett davon, sondern blieben nur so, wie sie waren. [Weitere Erzählung des Traumes nach Befinden.] Da fragte er den Mundschenk, ob ihm Niemand erklären könne, was der Traum bedeute. Jetzt fiel diesem der arme Joseph wieder

sein, und er sagte dem Könige von ihm, und dieser ließ ihn kommen, erzählte ihm seinen Traum, und verlangte, daß er ihm denselben auslegen solle. Joseph sagte, er glaube, die einzelnen Kühe bedeuten Jahre, die fetten Kühe fruchtbare Jahre und die mageren Kühe unfruchtbare Jahre. Da nun die fetten Kühe früher gekommen wären, als die mageren, so würden auch die fruchtbaren Jahre zuerst kommen, und dann die unfruchtbaren. Dabei gab er dem Könige den Rath, er möge doch in den Jahren, wo man Ueberfluß an Getreide und Früchten haben werde, recht viel davon einsammeln und aufheben lassen, damit man in den folgenden Jahren, wo es an allem dem fehlen werde, den Leuten davon geben könne. Dem Könige gefiel diese Erklärung und dieser Rath ungemein wohl. Er ließ nun den klugen Joseph nicht wieder ins Gefängniß gehen, sondern trug ihm auf, weil er so guten Rath wisse, die Einsammlung selbst zu besorgen, und befahl allen seinen Unterthanen, dem Joseph hierin zu gehorchen.

Was Joseph vorhergesagt hatte, traf ein. Nun wurden in den ersten fruchtbaren Jahren große Häuser (Magazine) mit Getreide und Früchten angefüllt, und als die unfruchtbaren Jahre eintraten, konnte man Alle, welchen es an Nahrung fehlte, damit versorgen. So war und blieb Joseph ein vornehmer und mächtiger Mann in Aegypten, der nächste nach dem Könige.

Die Theurung aber, welche in Aegypten entstanden war, war auch in Kanaan eingetreten, wo Jakob wohnte. Als es nun diesem an Nahrungsmitteln zu mangeln anfing, schickte er seine zehn älteren Söhne nach Aegypten, weil er erfahren hatte, daß man dort Getreide kaufen könne. Die zehn Brüder kamen dahin, trugen dem Könige ihr Anliegen vor, und dieser wies sie an Joseph. Sie wurden zu Joseph geführt, aber sie erkannten ihn nicht, denn es waren wohl dreizehn Jahre vergangen, seit sie ihn nicht gesehen hatten, und Joseph war wohl dreißig Jahr alt oder drüber geworden. Joseph hingegen erkannte sie gleich, aber er wollte sich ihnen noch nicht zu erkennen geben, sondern erst prüfen,

ob es ihnen wohl Leid thäte, daß sie ihn früher so unbarmherzig behandelt hatten. Er ließ ihnen daher zwar Getreide geben. Da sie ihm aber auf seine Fragen erzählt hatten, daß sie noch einen alten Vater zu Hause hätten, auch einen jüngeren Bruder, und daß ein zwölfter Bruder vor vielen vielen Jahren abhanden gekommen sey, sie wüßten nicht wohin; so verlangte Joseph von ihnen, daß sie ihm ihren jüngsten Bruder herbeiholen sollten, sonst würden sie kein Getreide wieder erhalten, wenn dieses aufgezehrt wäre. (Zu größerer Sicherheit mußte Simeon als Geißel zurückbleiben.) Die Brüder waren hierüber sehr traurig, denn sie wußten, daß ihr Vater den Benjamin nicht würde mitziehen lassen wollen, und es ängstete sie, wie es werden würde, wenn man ihnen kein Getreide weiter geben wollte, oder wenn man ihnen auch den zurückbleibenden Bruder nicht wiedergäbe. Da sagten sie zu einander: Ach, das haben wir an unserm Bruder Joseph verschuldet! Dieß war es aber eben, was Joseph hatte hören wollen, und er freuete sich im Stillen, daß sie ihre böse That bereueten. Doch ließ er sie noch ziehen, ohne ihnen zu sagen, wer er sey, denn er wünschte gar zu sehr den Benjamin erst noch zu sehen.

Die Brüder kamen nach Hause, und erzählten, was geschehen war. Das mitgebrachte Korn war bald aufgezehrt und nun sollten sie mehr holen und den Benjamin mitbringen. Den ließ der alte Vater sehr ungern von sich, aber er gab doch nach. Als sie nun alle elf wieder vor Joseph kamen, war dieser so gerührt über den Anblick seines Bruders Benjamin, daß er sich kaum halten konnte. [Die weitere Erzählung der Zwischenbegebenheiten bis zur Erkennung muß für ältere Schüler vorbehalten bleiben; für neu eingetretene würde sie zu verwickelt werden.] Er ließ alle Aegypter, welche um ihn standen, hinausgehen, um mit seinen Brüdern allein zu seyn, weinte dann laut und sprach: „Ich bin Joseph, euer Bruder, den ihr verkauft habt. Lebet mein Vater noch?“ Die Brüder waren vor Schrecken ganz außer sich, und fürchteten, ihr Bruder möchte ihnen nun das Böse vergelten, was sie an ihm gethan hatten. Aber Joseph beruhigte sie darüber, indem er sprach: „Ihr freilich gedach-

tet es böse mit mir zu machen, aber Gott gedachte es gut zu machen.“ Und nun hieß er sie eilends nach Hause ziehen, seinem Vater melden, daß er noch lebe, und ihn einladen, mit seinem ganzen Hab und Gute nach Aegypten zu kommen. Das that Jakob mit Freuden. Joseph räumte ihm und den Brüdern, mit allem was sie von Viehheerden und Dienstboten bei sich hatten, ein Stück Landes ein, welches noch wenig bewohnt war, und versorgte sie Alle während der ganzen theuern Zeit reichlich mit Lebensmitteln. So pflegte er seinen alten Vater bis an seinen Tod und war und blieb der Wohlthäter aller der Seinigen.

Seht Kinder, so wunderbar hat Gott den Joseph geführt; und wenn Der ihn nicht beschützt hätte, was wäre sonst aus ihm geworden? [Weitere Anwendungen auf die Kinder wird der Lehrer nach Umständen zu machen wissen.]

B. Aus dem Leben Mosis.

„Die Nachkommen Jakobs in Aegypten, welche den Namen Israeliten erhielten, waren nach und nach sehr zahlreich geworden, und die Könige von Aegypten nach Josephs Zeit fürchteten, daß sie ihnen am Ende das ganze Land wegnehmen möchten. Daher suchten sie die Vermehrung derselben dadurch zu hin, derndaß sie ihnen sehr schwere Arbeiten auflegten, durch welche sie leicht krank werden und frühzeitig sterben konnten. Zuletzt waren die Aegypter so grausam, daß sie die neugebornen Knaben der Israeliten gleich nach der Geburt tödten lassen wollten. Oft mag das auch geschehen seyn, und jede israelitische Mutter, welcher Gott einen Sohn schenkte, mußte fürchten, daß er ihr von den Aegyptern getödtet würde.

Da gebar auch einmal eine israelitische Frau einen Sohn, und das war ein ganz schönes, gesundes Kind. Sie verbarg ihn in ihrem Hause, so lange sie konnte; aber zuletzt hielt sie ihn doch nicht mehr für sicher. Da bat sie den lieben Gott, daß er ihr ein Mittel zeigen möchte, ihrem Kinde das Leben zu erhalten, und es geschah. Die Frau wohnte nicht weit von dem Pallaste des Königs, und in der

Nähe war ein großer Fluß (Nil), an dessen Ufern viel Schilf wuchs. Da fiel nun der Mutter ein, daß die Tochter des Königs zu einer gewissen Stunde mit ihren Dienerinnen an das Ufer des Nils ging, um dort zu baden. Das benutzte die Mutter. Sie machte sich ein Kästchen von Holz, verwahrte es sorgfältig, daß kein Wasser hineindringen konnte, legte das Kind hinein, und setzte das Kästchen in das Schilf, da wo die Prinzessin zu baden gewohnt war. In die Nähe stellte sie ihre ältere Tochter, welche auf das Kästchen Acht gab, daß dem Kinde kein Leid widerführe. Die Prinzessin kam zur gewöhnlichen Stunde. Sie erblickte das Kästchen und ließ es sich herbringen; und da ein so liebes Kind darin lag, welches jetzt auch weinte, so dachte sie gleich, das Kind dürfe nicht zu Schaden kommen, sie wolle sich seiner annehmen. Die Schwester des Kindes, welche in der Nähe stand, merkte dieß, kam herbei und fragte, ob sie etwa eine Amme für dasselbe besorgen solle. Die Prinzessin war dieß zufrieden, und nun holte das Mädchen ihre Mutter herbei, welche so das Glück hatte, ihr Kind ferner ruhig stillen zu können. Nach einiger Zeit (etwa als es laufen und sprechen konnte) brachte sie es wieder zur Prinzessin und diese behielt es nun bei sich, gab ihm den Namen Moses und ließ es späterhin alles lernen, wozu am Hofe des Königs Gelegenheit war, und was die Söhne der Könige selbst damals zu lernen pflegten.

So wuchs nun der kleine Moses heran, und ward ein sehr geschickter, verständiger Mann. Er hatte wohl erfahren, daß er von Geburt ein Israelit war, ob er gleich immer an dem Hofe des ägyptischen Königs gelebt hatte; und daher liebte er die Israeliten auch sehr und hatte großes Mitleid mit ihnen, wenn er sahe, wie schlecht sie von den Aegyptern behandelt wurden. Er hat wohl bald den Gedanken gehabt, ob es nicht möglich wäre, sie von den Aegyptern zu befreien, und die Israeliten selbst wünschten sich nach dem Lande Kanaan zurück, wo ihr Stammvater Jakob und Andere gelebt hatten. Aber jetzt war es hierzu noch nicht Zeit, und der liebe Gott führte den Moses erst noch einen ganz andern

Weg, ehe er ihm erlaubte, etwas für die Befreiung seines Volkes zu thun.

Einmal sah Moses, wie ein Aegypter einen Israeliten, der sein Knecht war, gar hart züchtigte. Das erbitterte ihn so, daß er über den Aegypter herfiel und ihn todtschlug. Hieran that Moses gewiß sehr unrecht, aber er hat dafür auch lange gebüßt. Denn es wurde bekannt, daß er einen Aegypter erschlagen hatte, und er mußte aus dem Lande fliehen, um seines eignen Lebens sicher zu seyn. Das Land, wohin er flohe, hieß Midian. Dort war er nun Fremdling und allein. Dort hatte er gar keine Mittel, etwas zur Befreiung seines Volks aus Aegypten zu thun, oder die Leiden desselben zu lindern. Gewiß hat Moses in Midian seine unrechte That sehr bereuet, und Gott um Verzeihung derselben gebeten.

Inzwischen ließ Gott es dem Moses in Midian wohlgehen. Er wurde mit einem Priester daselbst, Jethro, bekannt; bei diesem lebte er viele Jahre, und weidete dessen Heerden. Er mag da wohl oft mit ihm über seine Absicht, sein Volk zu befreien, gesprochen, und selbst darüber nachgedacht haben; aber jetzt konnte er noch nicht Hand ans Werk legen, denn das Unternehmen kam ihm noch viel zu schwer vor; auch mußte er noch fürchten, daß man ihn in Aegypten erkennen, und sich der bösen That, die er zuletzt dort begangen, erinnern möchte.

Endlich nach vielen Jahren zeigte ihm doch Gott Mittel und Wege, wie er die Israeliten aus Aegypten wegführen und den König geneigt machen könnte, sie ziehen zu lassen. Der Entschluß dazu ward dem Moses nicht leicht, und er trauete sich selbst die Kraft noch nicht zu, ihn auszuführen. Auch kostete es nachher in Aegypten selbst viel Mühe, von dem Könige die Erlaubniß zum Auszuge zu erhalten; aber Gott gab dem Moses den Muth und die Kraft dazu, und stand ihm überall mächtig bei. So führte er wirklich mit Gottes Hülfe das Volk, welches jetzt viele hundert Tausend Menschen enthielt, glücklich aus Aegypten durch das Land Arabien, welches nahe an Aegypten lag, hindurch, und bis an dasjenige Land, in welchem Jakob gewohnt hatte.

Er war jetzt der Herr und Anführer der Israeliten, welche ihm gehorchen mußten. Das hätte er nicht seyn können, wenn er nicht wäre bei der Tochter des Königs so gut unterrichtet worden; und Gott würde den Moses nicht zum Anführer der Israeliten gesetzt haben, wenn er nicht dessen werth gewesen wäre. Das war er aber gewiß geworden durch die Schicksale, welche Gott über ihn verhängte, und durch die ernstliche Reue über das, wodurch er vorher Gott mißfällig geworden war. Daher ließ Gott auch den Israeliten, während ihres Zuges durch Arabien, durch Moses alle die Gesetze geben, welche sie künftig befolgen sollten. Die wichtigsten unter diesen Gesetzen heißen die zehn Gebote; sie stehen in unserm Katechismus, und ihr werdet sie bald lernen. Wir befolgen sie noch heutzutage, wenn wir Gott gehorsam sind.

Nach mehreren Jahren sahe er nun das Land vor Augen, welches den Israeliten zum Wohnsitze bestimmt war. Wie dankte er da Gott! Jetzt wollte Gott, daß er sterben sollte, weil er schon zu alt war, um das Volk in dem neuen Lande selbst einzurichten. Dazu waren andere Männer vorhanden und geschickt. Moses ergab sich in den Willen Gottes gern, und vertraute auf Ihn, daß er werde ausführen helfen, was durch ihn selbst so glücklich angefangen worden war.

Aus dem letzten Theile dieser Erzählung sind alle Einzelheiten weggelassen, nicht weil sie Wundergeschichten enthalten, sondern weil sie die Erzählung, für deren nächsten Zweck in dem ersten Schulstadium, zu weitläufig gemacht, und den Gesichtspunkt, aus welchem sie hier von den Kindern gefaßt werden soll, verrückt haben würden. Was die Wunder-Erzählungen in einer Elementar-Classe überhaupt anlangt, so verweise ich darüber auf die voranstehende Abhandlung.

Ich überlasse jedem Lehrer, nach seiner besten Ueberzeugung, sich entweder der hier beispielsweise gegebenen oder anderer biblischen Erzählungen zu bedienen, um in den Kindern den Gedanken einer göttlichen Vorsehung, d. h. einer

göttlichen Leitung menschlicher Schicksale zu guten Zwecken, zuerst zu erwecken und zu beleben. In gleichem Grade, wie jene Erzählungen, ja oft noch mehr als sie, werden Ereignisse in dem Familienleben der Kinder für diesen Zweck verwendet werden können, wenn der Lehrer sie vorfindet, und zur rechten Zeit zu benutzen weiß. Weiter aber, als bis zu dem mehrfach angedeuteten Punkte, ist in dem ersten Schulstadium nicht zu gehen.

III.

Der Sprachunterricht in der Volksschule.

[illegible]

III.

Der Sprachunterricht in der Volksschule.

I.

Einleitung. Allgemeiner Grundsatz. Uebersicht des Lehrganges und Lehrverfahrens.

Der Zweck dieses Aufsatzes ist, den Grundsatz aufzufinden, nach welchem der Unterricht in der Muttersprache bei den beschränkten Verhältnissen unserer meisten Volksschulen ertheilt werden müsse, und die Art und Weise anzudeuten, welcher Lehrgang und welche Methode dabei zu befolgen sey, damit der Hauptzweck dieses Unterrichtszweiges so viel möglich an keinem Orte unerreicht bleibe. Es handelt sich demnach um eine Anwendung des allgemeinen Lehrprincipes: **Non multa, sed multum**: Viel mit Wenigem, d. h. das Wenige so, daß ein Schüler, welcher es recht gefaßt hat, daraus viel machen, oder daß er sich mit Hülfe des Erlernten auch in andern Fällen und bei andern Gegenständen, über welche er nicht besonders unterrichtet worden war, selbst forthelfen könne. Wie nothwendig das Festhalten an diesem Lehrprincipe namentlich bei dem Sprachunterrichte sey, bedarf kaum einer Erläuterung. Man denke sich die überfüllten Classen einer etwa mit drei Lehrern besetzten Schule einer kleinen Stadt, oder man denke sich eine Landschule mit 100, 150, und mehr Kindern und Einem Lehrer. In dem einen Falle, wo der Cötus einer überfüllten Classe nicht getheilt ist, und dem Gesammtunterrichte folglich 30 bis 32 Lehrstunden wöchentlich gewidmet werden, wird die unvermeidliche und unbezwingbare Ungleichheit der Schüler derselben Classe die Kraft des Lehrers so vielfach theilen, daß der einzelne Schüler, er gehöre zu welcher Unterabtheilung seiner

Classe er wolle, von der auf den ganzen Cötus verwendeten Zeit und Mühe immer nur einen mäßigen Theil des Gewinnes für sich ziehen kann. In dem andern Falle, wo der Cötus getheilt werden muß, kommen auf jede abgesondert unterrichtete Abtheilung wöchentlich 16 oder 18, für eine Mittelclasse höchstens 20 Lehrstunden. Welchen angehenden Lehrer hätte nun nicht eine gewisse Angst schon bei dem Gedanken befallen, wie er es anfangen möge, um in 18 Stunden wöchentlich, (die Ferien, die abgekürzte Schulzeit und die Versäumnisse ungerechnet) das Ziel seines Unterrichts materiell und formell zu erreichen? Wenn nun keines der wesentlichen Lehrfächer ganz hintangesetzt werden, und wenn namentlich der Sprachunterricht nicht auf bloße Angewöhnung und Uebung beschränkt bleiben soll: wie mag da der reiche Stoff, welchen die Sprachlehre, ja welchen die Natur der Sprache selbst für den Unterricht darbietet, in so unverhältnißmäßig kurzer Zeit bewältiget werden? —

In solcher Weise ist wohl die vorstehende Frage oft gethan worden, und der Erfolg wird, auch bei dem redlichsten Bestreben des Lehrers, immer ausgewiesen haben, daß „der reiche Stoff" nicht bewältigt werden kann, — so wie er auch wohl in höheren Volksschulen, bei mehr Lehrkraft und weniger äußeren Hindernissen, nicht leicht bewältigt wird. Aber hier liegt der nächste Fehler in der irrigen Forderung, daß irgend ein Lehrgegenstand der Volksschule seinem Stoffe nach (materiell) erschöpft werden solle. Ich komme hierbei auf den in den ersten Bänden dieses Werkes mehrfach besprochenen, auch außerdem genugsam bekannten Grundsatz zurück, daß nicht extensive, sondern intensive Bildung der Zweck des Volksunterrichts sei. An diesen Grundsatz halten wir uns auch hier; er wird uns aus der Verlegenheit reißen, in welcher wir uns zu befinden schienen, wiewohl er es nicht allein vermögen wird.

Der sprachliche Lehrstoff, wenn man auch nur die älteren deutschen Grammatiken zur Hand nimmt, ist schon für die Volksschule zu umfassend. In den neueren Grammatiken ist er noch überdieß durch allerlei Unterscheidungen und Reflexionen bis zur Ungebühr erweitert, (Beispiele werden

unten vorkommen) und dadurch für den Unterricht, welchen wir hier vor Augen haben, noch unbrauchbarer geworden. Fragen wir also: was ist das intensiv Bildende beim Erlernen der Gesetze unserer Muttersprache? und welcher Theil des Sprachlehrstoffes ist nothwendig, um durch ihn die gewünschte Intensität der Geistesbildung zu bewirken?

Das intensiv Bildende besteht in der Fertigkeit, die in Worten vorgelegten Gedanken und Vorstellungen Anderer einzeln und in ihrem Zusammenhange richtig zu verstehen, und die eigenen Gedanken und Vorstellungen eben so in angemessenen Worten richtig auszudrücken. Die Wortsprache nämlich ist das einzige, dem Menschen von der Natur gegebene Mittel, durch welches er als Geist in der Sinnenwelt einheimisch werden kann. Keine Vorstellung, kein Gefühl, keine Idee, kein Verlangen der Seele kömmt zur Klarheit des Bewußtseins, so lange es nicht in bestimmte Worte gefaßt ist. Wo irgend von geistiger Thätigkeit etwas vernommen oder berichtet wird, da sind Worte als Zeichen seiner Gedanken und Mittel seiner Wirkungen vorausgesetzt. So läßt die heilige Schrift Gott sprechen, wenn Er schafft; Engel und Menschen empfangen seine Befehle und vollziehen seine Aufträge vermittelst der Worte. Wir können jedes Denken des Menschen ein stilles Sprechen nennen; denn wenn ein Mensch, wie es oft geschieht, eine Reihe von Vorstellungen blitzschnell in Bildern vor seiner Seele vorübergehen läßt, ohne noch mit ihnen den langsameren Weg des wörtlichen Denkens durchzumachen, da sind diese Vorstellungen auch noch nicht so klar und befestigt in ihm, daß er sie sich selbst oder anderen in der zum Verstehen nothwendigen Bestimmtheit, vorhalten könnte. Wo im Gegentheile, das Denken des Menschen ihn auf Gegenstände führt, zu deren Bezeichnung kein Wort mehr genügen will, da kann er sich doch der Andeutung dessen, was er meint, durch Worte nicht entschlagen. Schlimm ist es dann, wenn er sich verlauten läßt, das Wort für die Sache zu nehmen; besser wenn er die sinnbildliche Bedeutung solcher Worte anerkennt, und sich gewöhnt zu glauben, daß das Wort nur ein Hülfsmittel für den Geist in der Sinnenwelt, nicht das Höchste in ihm selber ist.

Aus diesen Betrachtungen ergiebt sich, daß unser Sprachunterricht da anfangen muß, wo die Worte vollständiger Ausdruck von Gedanken sind, d. h. bei der Satzlehre. Also, wenn wir einen Blick auf die Grammatiken werfen, nicht bei der Formlehre der Sprache. Denn Wörter, außer ihrer Verbindung zu einem Gedankenausdrucke betrachtet, haben für den Schüler das geistige Leben verloren, in welchem sie ihm überall erscheinen sollen, und ein Unterricht in der Wort- und Formlehre vor der Zeit kann nur ein mechanisches Anlernen befördern, nicht ein Hellerwerden im Innern, nicht intensive Bildung. Aber auch mit der Satzlehre ist nicht so anzufangen, wie es in den neueren Sprachlehren üblich geworden ist, durch Unterscheidung der Sätze in einfache, zusammengesetzte u. s. w. Denn das sprachliche Verständniß eines Satzes wird nicht dadurch bewirkt, daß der Schüler einsieht, es können schon zwei oder drei Wörter (im nackten Satze) einen Gedanken ausdrücken, in anderen Fällen aber seyen mehrere Wörter, auch wohl Verbindungen ganzer Sätze mit einander, dazu nöthig. Sondern jenes Verständniß beruht auf der Einsicht in die (logisch) nothwendige Verknüpfung verschiedenartiger Wörter mit einander, und willkürlich ohne solche Verknüpfung zusammengereihte Wörter geben nicht eher einen Sinn, d. h. sie sind nicht eher der wirkliche Ausdruck eines Gedankens geworden, als bis jener Nothwendigkeit Genüge geleistet worden ist. Der Anfang unsers Unterrichts ist daher mit der Syntax der Sätze zu machen. Die Kinder werden sich der hierher gehörigen Denknothwendigkeit im Sprechen sehr leicht bewußt, wenn der Lehrer sie frühzeitig an die bekannten Constructionsfragen zu gewöhnen weiß, und diese selbst anfänglich immer so stellt, daß es für die Kinder keine Schwierigkeit haben kann, die rechte Antwort zu finden.

Mit der allmählich erlangten Fertigkeit im Construiren auch verwickelter Sätze ist für die intensive Bildung des Schülers schon ungemein viel gewonnen. Sie kann, wenn es seyn muß, ohne alle weitere grammatikalische Regeln erreicht werden; und wenn ein Lehrer einem durch Nachlässigkeit oder durch Mangel an Anlagen zurückgebliebenen Kinde

nichts weiter vom Sprachunterrichte mitgeben könnte, als diese Fertigkeit im Construiren gegebener Sätze ohne Hülfe des Lehrers, so hätte ein solcher Schüler für die Beweglichkeit seines Geistes in dem engen Kreise seines künftigen Lebens schon einen bedeutenden Schritt vorwärts gethan. Aber der Unterricht, für welchen wir hier den Plan entwerfen wollen, darf sich mit einem solchen Minimum doch nicht begnügen. Denn wenn gleich dadurch das Verstehen fremder Gedanken sehr gefördert wird, so ist doch zu richtiger Bildung und richtigem Vortrage eigener Gedanken dadurch nur ein zu schwacher Grund gelegt. Es fragt sich jetzt, wie nun der Sprachunterricht das noch Fehlende zu ergänzen habe. *)

Es ist im Vorstehenden gesagt worden, das sprachliche Verständniß eines Satzes beruhe auf der Einsicht in die (logisch) nothwendige Verknüpfung verschiedenartiger Wörter mit einander. Hiermit ist schon die Antwort auf die vorstehende Frage gegeben. Nämlich jene verschiedenartigen Wörter sind die bekannten Redetheile, und diese müssen sich in der Verschiedenheit, wie alle Sprachen mehr oder weniger sie besitzen, vorfinden, weil der gleichmäßig verschie-

*) Vortreffliche Winke und Regeln, den Gegenstand dieser Abhandlung betreffend, enthält unter anderm das Schulblatt für die Provinz Brandenburg, Band 9, 1844, Heft 3, S. 345 fg. in einer Verfügung des Königl. Prov. Schulcollegii vom 13. Juli 1844, und in den Bemerkungen und Erläuterungen dazu von Herrn rc. Otto Schulz. Ich bitte meine Leser, von diesen Aufsätzen Kenntniß zu nehmen, dafern es nicht schon geschehen ist. Gleich beachtungswerth ist das Urtheil des Herausgebers über den „Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprache von Langenberg" im Jahrg. 1840 des Schulblattes, S. 375 fg. Ich glaube mit dem Herrn rc. Schulz in den wesentlichen Punkten vollkommen übereinzustimmen; minder bedeutende Abweichungen sollen hier nicht berührt werden; der beides vergleichende Leser entscheide nach seiner Ueberzeugung. Das Einzige nur sey erwähnt, daß Herr rc. Schulz den Begriff der Volksschule in einem höheren Sinne nimmt, als ich hier thue, und daß er daher mehr von ihr fordern darf, als ich ihr hier zumuthen mag. Ist doch vielleicht schon das hier Verlangte für die schwache Lehrkraft mancher Landschule zu hoch!

dene Inhalt dessen, was wir vorstellen und in Worten ausdrücken können, jene Mannigfaltigkeit erfordert. Der Sinn des Schülers für die Ordnung der Syntax in dem Baue und der Verbindung der Sätze wird daher dann recht aufgeschlossen, und er wird in dem richtigen Gebrauche seiner Sprache zur angemessenen Darstellung seiner Gedanken dann recht sicher werden, wenn er die Redetheile und den Beitrag eines jeden zu dem Zwecke sprachlicher Mittheilung kennen gelernt hat. Unser Grundsatz ist demnach, daß der Schüler der Volksschule zuerst in der **Syntax** geübt und sodann, jedoch bei ununterbrochener Fortsetzung dieser Uebung, mit der Beschaffenheit und Bedeutung der **Redetheile** vertraut gemacht werden müsse.

Indessen wir haben der Sache noch näher zu treten. Es ist nicht gleichgültig, in welcher Folge die Redetheile in der Volksschule behandelt werden. Um die rechte Folge zu finden, müssen wir untersuchen, wodurch das grammatische Verständniß der Sätze (die Construction derselben) hier leichter, dort schwerer wird. Man kann nicht sagen, daß dieß lediglich und ohne weiteres durch die größere oder geringere Einfachheit oder Zusammengesetztheit der Sätze geschehe. Denn es giebt Satzgefüge, welche leichter zu analysiren und zu construiren sind, als manche blos erweiterte Sätze. Z. B. das Satzgefüge: „Wenn des Abends die Sonne hell untergeht, so erwarten wir schönes Wetter", ist leichter grammatisch zu verstehen oder zu construiren, als der blos erweiterte Satz: „Aus stehenden Gewässern steigen oft bei warmer Sommerluft der Gesundheit schädliche Dünste empor." Die größere Schwierigkeit des letzteren Satzes beruht darauf, daß in ihm ein dem Anfänger minder bekannter Redetheil, (das Participium „stehend"), eine ebenfalls schwierigere Begriffsverbindung („der Gesundheit schädlich"), und der Gebrauch eines mit einer trennbaren Präposition zusammengesetzten Zeitwortes („emporsteigen") vorkömmt, welches alles in der grammatischen Einheit Eines Satzes zu denken dem Schüler auf einer früheren Stufe nicht so leicht fallen kann, als die Construction des obigen Satzgefüges, worin von jenen

Schwierigkeiten sich nichts findet. Wir haben also abermals einen Grund, von den Unterscheidungen der Sätze nach der Weise unserer Grammatiken keinen Gebrauch zu machen.

Dagegen thut sich unter den Redetheilen selbst ein Unterschied hervor, von welchem wir uns leiten lassen wollen. Einige Redetheile nämlich bezeichnen blos Gegenstände, Handlungen und Zustände, Eigenschaften und Beschaffenheiten beider; dieß thun die Hauptwörter mit dem Artikel, die Zeitwörter, Eigenschafts- und viele Beschaffenheitswörter; auch die Fürwörter und Mittelwörter gehören hierher. Andere hingegen stellen Verhältnisse der Gegenstände zu einander oder Verhältnisse einer Handlung zu einem Gegenstande und umgekehrt, oder auch Verhältnisse vollständiger Gedanken und Gedankenreihen zu einander dar; daß geschieht durch die Präpositionen und Conjunctionen. Derselbe Fall tritt ein bei dem Gebrauch der Zeitwörter in der unbestimmten Art (Conjunctiv) und in der Folge der Zeiten bei zusammenhängender Rede (consecutio temporum). Von diesen so unterschiedenen Arten der Redetheile und Ausdrucksweisen ist die zweite schwerer zu verstehen und anzuwenden, deßwegen, weil es dabei nicht blos auf richtige Vorstellung von Dingen, Begebenheiten, Zuständen ꝛc., sondern auf ein deutliches Denken der mannigfachen Verbindungen des Vorgestellten ꝛc. ankömmt. Nähere Erläuterung hierüber wird unten folgen. Für jetzt sollte nur der Grund aufgezeigt werden, aus welchem wir die Lehre von den Theilen der Rede in der angedeuteten Ordnung zu behandeln gedenken.

Hiermit wird aus der Formlehre und Satzlehre der Grammatik das Nothwendige für den Schüler der Volksschule angedeutet seyn und leicht weiter begrenzt werden können. Die Sprachlehren enthalten aber noch Manches, was zur Sprachrichtigkeit und Sprachgewandtheit als wesentlich gerechnet werden muß; ich meine die Lehren über Orthographie, Interpunction, Abstammung und Zusammensetzung der Wörter, über Sinnverwandtschaft derselben, über prosaischen und poetischen Ausdruck, und über Rhythmus und Versmaaß. Keines dieser Lehrstücke soll nach meiner An-

sicht in der Volksschule ganz bei Seite gesetzt und weggelassen, aber auch keines derselben soll als ein für sich bestehendes Lehrstück behandelt werden. Ich meine dieß so:

Nach dem in den Schulen noch immer gewöhnlichen Verfahren wird der Sprachunterricht in verschiedenartige, streng gesonderte Lectionen abgetheilt. Einige Lehrstunden werden dem eigentlichen grammatikalischen Unterrichte gewidmet, und der Lehrer hält sich hierbei an einen ihm zusagenden oder sonst empfohlenen Leitfaden. In anderen werden die Lehren der Orthographie und Interpunction abgesondert behandelt, ebenfalls nach irgend einer gedruckten Anleitung; auch die Dictirübungen dienen großentheils diesem Zwecke. Noch andere Lehrstunden machen sich die Belehrungen über Abstammung, Zusammensetzung und Bedeutung der Wörter zur hauptsächlichsten Aufgabe. Dieß sind gewöhnlich die statarischen Lesestunden; auch wird die Erklärung der auswendig zu lernenden Lieder u. s. w. hierzu benutzt. Hierbei am häufigsten wird zur Construction der Sätze Zuflucht genommen, doch fast nie als zu einem der wichtigsten Mittel für den Sprachunterricht überhaupt; auch die etwaigen Bemerkungen über das Unterscheidende des prosaischen und poetischen Vortrags finden hier ihre Stelle. Die Aufgaben zu schriftlichen Arbeiten pflegen sich, dafern sie nicht ebenfalls eine besondere Lehrstunde für sich in Anspruch nehmen wollen, auch oft an die Dictirübungen anzuschließen.

Dieses Verfahren ist nicht das rechte. Durch solche Zerstückelung der integrirenden Theile des Sprachunterrichts wird der Gegenstand, welcher gelehrt werden soll, seiner Einheit verlustig gemacht, und diesem das ihm eigene Leben entzogen. Wir wollen zwar gern annehmen, daß dem Lehrer jene Einheit und die nothwendige Beziehung aller Theile seines Unterrichts auf einander deutlich vor Augen steht, aber bei dem Schüler ist dieß sicherlich nicht der Fall. Dieser lernt das ihm gegebene Einzelne nur mechanisch zusammen, und wenn er auch das eine oder andere Capitel vollständig gefaßt und behalten zu haben scheint, so begeht er doch bei einer folgenden Uebung die Fehler wieder, welche er bei einem früheren Pensum vermeiden gelernt haben sollte.

Ich glaube durch das jetzt zu beschreibende andere Verfahren jenem Uebelstande vorbeugen, und jedem Bestandtheile des Sprachunterrichts die ihm passendste Stelle anweisen zu können.

Die Zahl der Lehrstunden, welche in jeder Schule oder jeder Classe auf den Sprachunterricht verwendet werden kann, soll ihn in einer ununterbrochenen Reihe seinem Ziele entgegenführen; es soll nicht abgetrennte gramatikalische, orthographische u. a. Lectionen auf dem Lehrplane geben. Vielmehr soll der Lehrer wissen, welche Rücksichten er, bei dem fortgehenden Sprachunterrichte nach dem oben angedeuteten Lehrgange, auf jeder Stufe zu nehmen hat; und diese Rücksichten, sorgfältig beachtet, sollen an die Stelle der einzelnen Lectionen treten, deren abgesondertes Bestehen neben einander wir in Vorstehendem für zweckwidrig erkannt haben.

So nur wird der Unterricht in der lebenden Sprache selbstbelebend, und das Bewußtsein ihrer Ordnung und Gesetze in dem Schüler ein lebendiges werden.

1. Der Lehrer geht überall aus von Sätzen, in welchen sich vollständige Gedanken, vollständig ausgedrückt, darstellen. Bei den ersten Uebungen werden dieß Sätze seyn, welche den Kindern vorgesprochen, von ihnen deutlich nachgesprochen, oder auch, dem Grade ihrer natürlichen Gewandtheit gemäß, von ihnen selbst mit Hülfe des Lehrers gefunden und gebildet werden. Je weiter die Kinder im Lesen vorschreiten, desto mehr treten jene blos gesprochenen Sätze als Grundlage des Sprachunterrichtes zurück, und es kommen Lesestücke aus dem Lesebuche, Erzählungen, kurze Beschreibungen u. dergl. an ihre Stelle.

2. Diese Lesestücke werden so gewählt, daß sie für die nächste Stufe des zu ertheilenden Unterrichts passenden Stoff in hinreichender Menge darbieten. Schwerlich wird man sich hierbei an eines der eingeführten Schullesebücher Seite für Seite anschließen können; sie sind sämmtlich nach anderen Gesichtspunkten gearbeitet. Der Lehrer muß also, so lange es kein absichtlich für den vereinfachten und belebenden Sprachunterricht verfaßtes Lese-

buch giebt, sich selbst aus dem in den Händen seiner Schüler befindlichen Buche eine Reihe der brauchbaren Lesestücke auszeichnen, und an diese sich halten. Späterhin mag er auch, wo es nöthig wird, das eine oder andere geeignete Stück aus irgend einem anerkannten Schriftwerke von seinen Schülern nachschreiben oder abschreiben lassen.

3. Beim Unterrichte selbst nach solchen Lesestücken oder nach blos gesprochenen Sätzen ist die erste Sorge des Lehrers die, daß der Inhalt völlig verstanden werde. Dieses Verständniß wird nicht blos durch Erklärung der in dem Lesestücke vorkommenden Begriffe bewirkt, sondern vorzüglich durch Belebung der sinnlichen Vorstellungen oder der Anschauungen der Einbildungskraft, welche dem begrifflichen Vorstellen oder dem Denken durch Worte überall zum Grunde liegen. Jeder Mensch hat bei dem, was er durch Begriffe denkt, und vor diesem Denken ein Bild in der Seele, (Denkbild) an welches die allgemeine Vorstellung durch den Begriff sich anheftet*); und je lebhafter jenes Bild in ihm ist, desto deutlicher wird auch in ihm der Begriff. An dem Denken des Kindes ist dieß leichter zu erkennen, als oft an dem Denken der Erwachsenen, zumal in den Gebieten der Wissenschaft und der Abstraction. Wie nöthig aber in dem Gebiete des Schulunterrichts diese Bemerkung auch für die oberste Lehrstufe sey, dieß zeigt unter anderem die Erklärung mancher Gleichnißreden in der heiligen Schrift. Der Sinn eines solchen Gleichnisses, z. B. des vom reichen Manne und Lazarus oder des vom verlorenen Sohne u. a., wird dem Schüler nicht eher völlig deutlich werden, als bis der Hergang der Begebenheit von ihm in einer Reihe entsprechender Bilder vorgestellt, bis der dramatische Inhalt des Ganzen von ihm nach der Folge seiner einzelnen Scenen klar angeschaut worden ist. — Die hieran die Erklärung des Inhalts gemachte Forderung weiset demnach auf den

---

*) Vergl. Band I. dieses Werks Seite 29.

in dem gegenwärtigen Werke früher*) aufgestellten Grundsatz zurück, daß der Unterricht überall von der Anschauung zu dem Begriffe, durch Sinn und Einbildungskraft zu dem Verstande fortschreiten, die Anschauung selbst aber durch allseitige Betrachtung und Beobachtung sich in dem Gemüthe so befestigen müsse, daß sie dessen augenblicklichen Zustand vollkommen erfülle.

4. In Folge des Vorstehenden sind mit der sprachlichen Benutzung irgend eines Lesestücks Denkübungen unzertrennlich verbunden, und diese Denkübungen hören auch nie auf, zugleich Uebungen der Anschauung zu seyn. Wie sie dieß auf den verschiedenen Stufen des Unterrichts in ganz verschiedener Weise sind und bleiben, bedarf hier keiner Erörterung. Das aber ist zu bemerken, daß die zur Erklärung eines einzelnen Satzes oder eines Lesestücks dienenden Uebungen dem Lehrer überall vielfache Gelegenheit geben, in seinen Sprachunterricht diejenigen grammatikalischen Bemerkungen und Regeln einzuflechten, von welchen oben gesagt worden ist, daß sie zwar in keiner Schule ganz übergangen werden, aber eben so wenig als abgesonderte Lehrstücke in ihr auftreten, oder eigene Lehrstunden für sich in Anspruch nehmen sollen. Hier also wird der Lehrer zur rechten Zeit und im rechten Maaße aufmerksam machen auf einfache und zusammengesetzte, Stamm- und abgeleitete Wörter, auf die Bedeutung der Endsylben, auf die Modification der Bedeutung eines Stamm- oder eines Grundwortes in den von ihm abgeleiteten oder mit ihm zusammengesetzten Wörtern u. s. w. Aber wir wiederholen: zur rechten Zeit und im rechten Maaße! Der Lehrer lasse sich durch das Vergnügen, welches er in der Regel selbst an dergleichen Bemerkungen findet, nicht verleiten, weiter in ihnen zu gehen, als der Hauptzweck seines Unterrichts und der Bildungsgrad seiner Schüler es jedesmal gestattet! Insbesondere bedarf es der Vorsicht bei denjenigen Sprachbemerkungen und Regeln, welche zu der poetischen Seite unserer Sprache gehören, z. B. über

---

*) Siehe Band II., Abschnitt I.

die sinnbildliche Bedeutung der Präpositionen in den meisten Fällen, und der meistens ebenso sinnbildlichen Bedeutung der Haupt- und Zeitwörter, wenn sie mit Präpositionen zusammengesetzt sind. Solche Bemerkungen, vor der Zeit und vor der erforderlichen Reife der Schüler gemacht, stumpfen den Sinn für den eigenthümlichen Genius der Sprache und ihre feineren Schönheiten vielmehr ab, anstatt ihn zu schärfen. Was die Wörter „beobachten, verlangen, Hochmuth, Scharfsinn rc.” etymologisch bedeuten, wird ein Schüler der Mittelclasse einer Landschule schwerlich fassen. Hingegen die Bedeutung anderer Zusammensetzungen, bei welchen der Sinn nicht bildlich wird, z. B. „Rathhaus, Speisekammer, gelbbraun, braungelb rc.” sind leicht zu fassen. Ebenso können Bemerkungen über sinnverwandte Wörter schon auf den niederen Unterrichtsstufen mit Erfolg angebracht werden.

5. Der Unterricht in der Orthographie schließt sich, gleich dem zuletzt erwähnten, an den Hauptlehrgang des Sprachunterrichts an, und will nicht ein abgesondertes Lehrstück für sich seyn. Seinen ersten Anfang findet er schon beim Leseunterrichte. Die Kinder, gleichviel nach welcher Methode das Lesen gelehrt wird, müssen durch die anregende Kraft des Lehrers dahin gebracht werden, daß sie das gelesene Wort seiner buchstäblichen Form nach ganz eigentlich merken, es gleichsam buchstäblich auswendig lernen. Dieß hilft schon über viele Schwierigkeiten hinweg, und ist ja doch auch in allen den Fällen, wo die Rechtschreibung nicht auf Regel, sondern nur auf Gewohnheit beruht, das einzige Mittel, zum Zwecke zu gelangen. Kann späterhin das Gedächtniß des Schülers für die richtige Schreibung gewisser Wörter durch eine sichere (nicht zu vielen Ausnahmen unterworfene) Regel unterstützt werden, so wird der Lehrer sie ihm geben, wenn der Fall beim Lesestücke oder bei einer schriftlichen Arbeit ihm vorkömmt. In jener Forderung aber, daß der Schüler die Buchstaben des Wortes merken müsse, welches er gelesen d. h. gesehen hat, darf der Lehrer streng seyn; denn seine Sinne soll jeder Mensch vor allem Andern recht gebrau-

chen lernen, und sich nicht dem Vorwurfe aussetzen, „sie haben Augen und sehen nicht" u. s. w. — Weiterhin dienen der Anweisung zum Rechtschreiben und zur Interpunction die Lesestücke selbst. Je richtiger und faßlicher der Lehrer sie nach der Ordnung der Syntax in ihre Theile aufzulösen weiß, desto leichter wird der Schüler die Regeln für die Rechtschreibung in allen den Fällen fassen und behalten, wo sie auf den Gesetzen der Construction oder auf der eigenthümlichen Beschaffenheit der Redetheile beruhen, über welche er jetzt eben unterrichtet wird oder unterrichtet worden ist. Ebenso die Regeln für die Interpunction. Uebrigens schreitet auch dieser Unterricht nur allmählich und gleichsam an der Hand des Hauptlehrganges vorwärts; es wäre unrecht, zu verlangen, daß ein Schüler in der Orthographie oder Interpunction fest und sicher geworden seyn solle, bevor er den Unterricht in der Syntax und über die Redetheile völlig durchgemacht habe. — Vorzüglich aber wird ohne Zweifel der orthographische Unterricht unterstützt durch die schriftlichen Arbeiten. Von diesen sogleich mehr.

6. Zu den Stylübungen sind im weiteren Sinne auch die Uebungen im Nachschreiben des Vorgesprochenen und im Abschreiben des gedruckt Vorgelegten zu rechnen. Durch alle diese Uebungen, wenn sie richtig angestellt werden, läßt sich der doppelte Zweck erreichen, einmal den Gesichtssinn und das Gedächtniß für das Erlernte zu befestigen, sodann die Ueberlegung und das Urtheil in Hinsicht auf die Richtigkeit des Gedankenvortrags zu unterstützen. In der ersten Beziehung kann der Zweck erreicht seyn, sobald der Schüler das Positive in der Sprachlehre, wobei es eben nur oder doch vorzüglich auf Sicherheit des Gedächtnisses ankömmt, hinlänglich gefaßt hat. Doch werden besondere Zwecke die Fortsetzung jener Uebungen auch über den genannten Zielpunkt hinaus rechtfertigen; z. B. wenn es darauf ankömmt, in einer ungetheilten Schule die Schüler der Oberclasse während des Elementarunterrichtes der Kleineren angemessen zu beschäftigen, oder wenn der Lehrer wünscht, seinen größeren Schülern irgend ein

bedeutsames Lied oder sonst ein Stück aus einem classischen Schriftwerke, welches ihnen auf anderm Wege nicht mitgetheilt werden kann, zu weiterer Kenntniß und Benutzung vorzulegen. Es versteht sich hiernach von selbst, daß das Abschreiben nie zu einem mechanischen Hinbringen der Zeit, und das Dictiren nie zu einem Aequivalente für die Selbstthätigkeit des Geistes gemißbraucht werden darf. —

In der zweiten vorerwähnten Beziehung handelt es sich um die eigentlichen Stylübungen, d. h. um die eigene schriftliche Lösung der von dem Lehrer gestellten Aufgaben zu sprach- und sachrichtiger Darstellung einzelner oder zusammenhängender Gedanken. Diese Uebungen setzen sich durch die ganze Dauer der Schulzeit fort, weil jene richtige Gedankendarstellung der immer sich gleichbleibende Endzweck des Sprachunterrichts ist. Sie sind auch von hoher Wichtigkeit für diesen Unterricht sowohl, als für jeden andern ihm dem Zwecke nach verwandten Lehrzweig, weil sie durch die Langsamkeit, mit welcher (in Vergleich mit dem mündlichen Vortrage) eine schriftliche Arbeit vorschreitet, dem Geiste Raum geben zu der bei jedem Gegenstande nöthigen Ueberlegung, und zur Erinnerung an alles, was für die vorgelegte Aufgabe gelehrt worden, aber dem Gedächtnisse noch nicht fest genug eingeprägt ist. Die Stylübungen fangen demnach im Einzelnen und Kleinen schon bei dem Elementarunterrichte an, und erweitern sich allmählich, indem sie dem oben beschriebenen Lehrgange des Sprachunterrichts parallel laufen. Der aufmerksame Lehrer wird jeden Theil, jede Abstufung dieses Unterrichts zu analogen Aufgaben für eine schriftliche Arbeit zu benutzen wissen. Er giebt dem Schüler Gedanken hin, welche dem Inhalte eines von ihm in der Lehrstunde behandelten Sprach- oder Lesestückes verwandt sind; er läßt Erzählungen, Beschreibungen bekannter Gegenstände, Briefe u. dergl. schriftlich aufsetzen, welche mit den im Lesebuche gefundenen und durchgegangenen einen in sprachlicher Hinsicht ähnlichen Charakter haben. Späterhin werden solche Aufgaben immer freier in Betreff des Grammatikalischen,

obgleich sie sich in Betreff des Inhalts noch an ein gegebenes Lesestück anlehnen mögen. So würde es z. B. für die Oberclasse einer Landschule schon eine nicht leichte Aufgabe seyn, eine Fabel, wie die bekannte: „Ein Bienchen fiel in einen Bach ꝛc.", oder wie die von Gellert: „Ein Wagen Heu, den Veltens Hand ꝛc.", oder wie jene: „Von ungefähr muß einen Blinden ꝛc." so zu bearbeiten, daß die in ihr enthaltene Lehre an einer nach den menschlichen Lebensverhältnissen freigebildeten Erzählung anschaulich gemacht werde. Jede solche Uebung aber sey so kurz als möglich; der Lehrer verlange nicht viel, sondern etwas Tüchtiges und er denke dabei immer an die beschränkte Zeit der meisten Schüler außer der Schule, an die für sie nothwendigen Aufgaben anderer Art, und an die der Jugend pflichtmäßig zum Gedeihen ihres Körpers frei zu lassenden Stunden! — Daß übrigens bei eigentlich poetischen Gegenständen, insbesondere bei Liedern moralischen und religiösen Inhalts, mit äußerster Vorsicht zu verfahren sey, um Perlen nicht zu zertreten und Hohes und Heiliges nicht zu verflachen oder zu entweihen, ist zu oft schon erinnert worden, um hier einer Wiederholung zu bedürfen.

7. Dieß aber sey noch bemerkt, daß die Stylübungen, wenn sie auch für die gereiftesten Schüler bis zu ganz freien Aufsätzen über Gegenstände aus ihrem künftigen Lebenskreise fortgeführt werden können, (was allerdings immer wünschenswerth bleibt) doch nie als das höchste Ziel des Sprachunterrichts oder der durch ihn erlangten grammatischen und logischen Gewandtheit betrachtet werden dürfen. Denn Schreiben hat überall geringeren Werth, als Sprechen. Was der Schüler in der Schule von seiner Muttersprache erlernt hat, soll ihm für augenblickliche Anwendung zu Gebote stehen, und nicht blos dann hervortreten, wenn er lange zu überlegen oder verfehlte Versuche zu verbessern Zeit gehabt hat, wie beim Schreiben. Ich halte es für einen Vorwurf, vielleicht mehr für den Lehrer als für den Schüler, wenn von dem Letzteren gesagt werden muß, er wisse einen sehr hübschen Brief zu schreiben, oder einen sehr netten Aufsatz zu machen; aber wenn er sprechen solle, so wolle es nicht vorwärts gehen.

Fertigkeit und Sicherheit also im mündlichen Vortrage wird der Hauptzweck des Sprachunterrichts bleiben, auch für die Volksschule, vielleicht vorzüglich für diese; die letzten Stylübungen werden Redeübungen seyn.

Dieß wird zur allgemeinen Uebersicht dessen, was nun im Einzelnen noch weiter nachgewiesen werden soll, genügen. Ich mache nur noch den Lehrer aufmerksam auf die in dem Bisherigen an ihn gemachten Anforderungen. Der Lehrgang, das Verfahren, die Beschränkung des Unterrichtsstoffes, welche nach der hier mitgetheilten Ansicht verlangt werden, sind für den Lehrer keine leichte Aufgabe. Ich möchte ihm daher noch folgende Punkte an das Herz legen, welche ich für Bedingungen halte, unter welchen allein die Aufgabe mit Glück und Freude gelöst werden kann.

Zuerst: er bestrebe sich, über demjenigen zu stehen, was er eben zu lehren hat, beim Sprachunterrichte, wie bei jedem andern. Er studire also eines oder zwei der besten Lehrbücher seiner Zeit über den Unterricht in der deutschen Sprache mit allem Eifer. Er lasse sich durch manches Spitzfindige, Willkürliche, Ueberflüssige darin nicht irren; für ihn wird die Bekanntschaft damit und das Nachdenken darüber immer sehr bildend seyn. Er meine aber in keinem Falle, alles lehren zu müssen, was er gelernt hat; sondern er folge bei der Auswahl des in der Volksschule zu Lehrenden zuerst einem vertraueten Führer, späterhin seiner eigenen durch unermüdetes Nachdenken gereiften Ueberzeugung.

Zweitens: er sey dessen, was er zu lehren hat, völlig Meister, und völlig gewiß im klarsten Bewußtseyn. Da der hier empfohlene Lehrgang mehr, als der gewöhnlich befolgte, auf die Selbstständigkeit des Lehrers und seines Urtheils berechnet ist, zumal in den Punkten, welche nicht als besondere Lehrstücke hervorgehoben oder an besondere Lehrstunden gewiesen werden sollen; so bestrebe und übe er sich für jede seiner Lehrstunden, außer und neben der sorgfältigen Vorbereitung auf dieselben, den sichern Takt und das schnelle Urtheil zu erlangen, mittelst dessen er in jedem Falle erken-

nen wird, wie viel für den Augenblick geeignet sey oder nicht, wie weit unter gegebenen Umständen er gehen dürfe, oder nicht.

Drittens: Unter der Bedingung, daß der Lehrer diesen beiden Forderungen so viel möglich genüge, wird es ihm leicht werden, bei seinem Unterrichte überall den Gesprächston festzuhalten, welcher schon bei mehreren Veranlassungen, insbesondere für den Elementarunterricht, dann aber auch in veränderter Form für jede höhere Stufe, als vorzüglich wirksam für die intensive Bildung empfohlen worden ist. Dieser Gesprächston ist keine eigenthümliche Lehrform, er besteht auch nicht in der leichten Verbindung oder Abwechselung jener Formen, welche der Lehrer nach Beschaffenheit des Gegenstandes und der Umstände mit Leichtigkeit zu handhaben wissen muß. Ein Lehrer kann hierin eine vollkommen genügende Gewandtheit besitzen, und seinem Unterrichte kann dennoch der wahre Gesprächston fehlen. Die Unterhaltung zweier Personen mit einander wird dann zum Gespräch, wenn die Mittheilungen von beiden Seiten, wenn auch nicht ganz gleichmäßig, doch wechselseitig erfolgen. Er ist dem Wesen nach mit der ursprünglich sokratischen Lehrweise innigst verwandt, wiewohl er der Form nach sich von den auf unsere Zeit gekommenen Gesprächen des Sokrates merklich unterscheidet. Im Gespräche fragt und antwortet, entwickelt und erläutert der eine Theil sowohl, als der andere. Nach den Regeln der katechetischen Lehrform spricht zwar der Lehrer mit den Kindern, aber diese sprechen noch nicht mit jenem, so weit es geschehen kann. Es versteht sich, daß dieß überall nur unter der Leitung des Lehrers geschehen darf, und innerhalb der Schranken, welche der Lehrer dem Sprechen der Kinder zu setzen hat. Auch kann hier immer nur von einem Gespräch zwischen dem Lehrer und den Kindern, von einem Sprechen der Kinder mit einander aber nur dann die Rede seyn, wenn der Lehrer einige derselben in einem besondern Falle ausdrücklich dazu aufzufordern für gut findet. Die Aufgabe ist, daß der Lehrer durch seine Mittheilungen an die Kinder ähnliche Mittheilungen der Kinder an ihn hervorzulocken wisse, daß auch sie zur rechten Zeit ihn fragen

lernen, daß sie ihre eigenen Gedanken vor ihm aussprechen, späterhin auch wohl Bedenken oder Einwendungen finden, welche das Wort des Lehrers erwecken kann oder will. Ich habe in den am Schlusse dieses Aufsatzes folgenden Lehrproben anschaulich zu machen gesucht, wie ich dieß insbesondere beim Unterrichte einer Oberclasse meine; bei dem Elementarunterrichte kann das Gespräch nur in geringerem Grade wechselseitig seyn, und der Lehrer wird sich auch das, was man den kindlichen Ton der Unterhaltung zu nennen pflegt, leichter aneignen.

Endlich: Zum Behuf alles bisher Erwähnten unterlasse der Lehrer nicht, sich das Denkbuch anzulegen, wozu der Vorschlag bereits mehrmals, auch in dem gegenwärtigen Werke *) gemacht worden ist, und dessen er für den Sprachunterricht, wie die Sache jetzt liegt, ganz besonders bedarf. Er wird in diesem Denkbuche besonders anzumerken haben, bei welchen Abschnitten seines Unterrichts über die Syntax und über die Redetheile er sich dieser oder jener Lesestücke bedient, auf welche Theile derselben er vorzugsweise Rücksicht genommen, welche Bemerkungen über Etymologie, Synonymik u. s. w. er bei dieser oder jener Veranlassung gemacht habe, u. dergl. mehr. Nur hierdurch kann er allmählich die Gewißheit erlangen, daß nichts Wesentliches von ihm übergangen, und die intensive Bildung seiner Schüler nach jeder Seite hin, wozu der Stoff die Veranlassung gab, gefördert worden sey.

Doch hiermit genug.

II.

Speciellere Darstellung der Haupt-Unterrichtsstufen.

Jede Volksschule, sie habe nur einen Lehrer oder mehrere, ihr Cötus sey getheilt, oder nicht, enthält drei wesentlich verschiedene Classen oder Hauptabtheilungen in sich; diese beruhen auf eben so viel Hauptstufen, welche von den

---

*) Siehe Theil I, Seite 12, Theil II, Seite 193.

Schülern betreten werden. Es sind Kinder vorhanden, in welchen noch die allgemeine Grundlage für dasjenige gelegt werden muß, was sie künftig von jedem für sie geeigneten Lehrobjecte mit Bewußtseyn der darin waltenden Ordnung und Regel kennen lernen sollen; dieß ist die Elementarstufe. Es folgen andere Schüler, mit welchen auf der Basis jenes Elementarunterrichts die Cursus der einzelnen Lehrzweige durchgenommen werden, auf welche der Unterricht sich erstrecken soll. Diese Schüler bilden die Mittelstufe. Ich nehme den Begriff einer Mittelstufe und Mittelclasse in einem weiteren Sinne, als gewöhnlich geschieht. Diejenigen Kinder, welche gewöhnlich aus der Mittelclasse in die Oberclasse versetzt werden, haben das materielle Ziel ihres Unterrichts kaum in irgend einem Zweige desselben völlig erreicht; sie rücken daher zwar aus einer niederen Abtheilung in eine höhere auf, aber sie stehen dessen ungeachtet noch auf derselben Stufe, wenn gleich etwas höher als andere. Es ist aber von Wichtigkeit, das Ziel der Volksschule im Ganzen nicht da zu stecken, wo das materielle Wissen seine Grenze finden darf, sondern noch eine besondere Zeit und Kraft darauf zu verwenden, daß man die sichere Ueberzeugung gewinne, jenes Materielle sey wirklich Mittel und Gegenstand formeller Bildung im vollen Sinne des Wortes geworden, und der Geist des Schülers könne sich frei in der Sphäre bewegen, für welche die Schule ihn gern zur Selbstständigkeit heranbilden möchte; mit anderen Worten: die Ueberzeugung der Schüler sey durch das Extensive zu einer wahrhaft intensiven Bildung gelangt.

Die Uebungen und Beschäftigungen des Schülers, welche dem Lehrer zu jener Ueberzeugung verhelfen, treten zwar hier nicht erst ein; denn der ganze Schulunterricht in allen seinen Zweigen und auf allen seinen Stufen hat immer den Zweck formeller oder intensiver Bildung, zu welcher das Materielle und Extensive nur Mittel seyn soll, und der gewissenhafte Lehrer wird überall prüfen und zu erfahren suchen, in wie weit sein Unterricht jenem Zwecke näher geführt habe. Aber bei den einzelnen Lehrobjecten der Mittelstufe kann dieß eben auch nur in Beziehung auf Einzelnes

geschehen. Hingegen in der letzten Periode der Schulzeit ist es von Bedeutung für Lehrer und Schüler, daß noch einmal der durchgeführte Lehrstoff im Ganzen überblickt werde. Hierbei wird die Bekanntschaft mit dem Materiellen vorausgesetzt, und nur wo etwas Wesentliches verloren gegangen wäre, würde nachzuhelfen und zu recapituliren seyn. In diesem Sinne fasse ich den Begriff einer obersten Lehrstufe, für jeden Zweig des Unterrichts, also auch für den Sprachunterricht, um eben so viel enger, als der Begriff der Mittelstufe sich erweitert hatte, unbekümmert für jetzt darum, ob sich in vielen Volksschulen eine Oberclasse finde, deren Schüler ganz oder zum Theil auf dieser Stufe stehen. Wohl aber bin ich überzeugt, daß dieselbe für jede Volksschule an dem besseren Theile ihrer Schüler erreichbar ist, dafern nur der materielle Unterricht sich die Beschränkung gefallen lassen will, zu welcher das „**Multum per pauca**" ihn auffordert.

A. Elementarstufe.

Wenn nach dem Vorstehenden der Sprachunterricht auf der mittleren Stufe sich von dem auf der niederen und höheren dadurch unterscheidet, daß der Schüler durch ihn zu dem Bewußtseyn der in der Syntax und in dem Gebrauche der Redetheile herrschenden Ordnung und Regel geführt werden soll; so bleibt für die Elementarstufe die Aufgabe, den Schüler für die deutliche Erkenntniß jener Ordnung und Regel fähig zu machen ohne Angabe der Regel selbst, durch bloße Gewöhnung an Befolgung derselben, und durch Schärfung seines Gefühles für die nothwendige Ordnung im Ausdrucke der Gedanken. Die erste Bedingung für dieß alles ist die Fähigkeit, selbst zu sprechen und das Vorgesprochene zu verstehen. Wie die angehenden Schüler in dieser Beziehung zu bearbeiten seyen, ist in dem vorstehenden Aufsatze über das erste Schulstadium gezeigt worden. Ist dieses beendigt, so verfolgt der Elementarunterricht sein Ziel weiter in der dreifachen Beziehung, daß er 1) Fertigkeit in deutlichem und richtigem Aussprechen bewirke; 2) dem Kinde zu einem Grade von Reichthum an Worten, Sachbegriffen und Wendungen des Ausdrucks ver-

helfe; 3) die Gewöhnung und das Bedürfniß begründe, seine Gedanken in vollständigen Sätzen darzustellen.

Man kann den ganzen Sprachunterricht auf der Elementarstufe einen Sprechunterricht nennen. Es ist aber bekannt, daß alle Sprechübungen zugleich Denkübungen, und da alles bestimmte Denken sich auf Anschauung gründet, auch Anschauungsübungen seyn müssen. Umgekehrt sorge der Lehrer nur auch dafür, daß seine Denk- und Anschauungsübungen immer wirkliche Sprechübungen werden. Das eine Mittel hierzu wird allgemein genug angewendet, dieses nämlich, die Kinder überall an vollständige Antworten zu gewöhnen, d. h. an solche, in welche die Hauptbegriffe der Frage mit aufgenommen werden. Ich bemerke hierbei nur, daß diese Form der Antworten vorzugsweise, wo nicht ausschließlich, für den Elementarunterricht gehört, und in dem Maaße weniger streng gefordert werden und allmählich ganz wegfallen sollte, in welchem der Schüler auf der Mittelstufe in seiner Sprachkenntniß und Sprachfertigkeit vorgeschritten ist. Es hat einen sehr pedantischen Anstrich und erweckt in dem Zuhörer ein wahrhaft peinliches Gefühl, wenn Schüler einer Oberclasse bei einer katechetischen Lection ihre Antworten auf die oft ziemlich frei gefaßten Fragen immer nur in jener kindlichen, unfreien Weise geben.

Es giebt aber noch ein zweites Mittel, welches zwar auch nicht unbekannt, aber vielen Lehrern noch nicht so geläufig ist, wie es seyn sollte. Dieß ist der mehrfach erwähnte Gesprächston des Lehrers. Ich beziehe mich dießfalls auf das über ihn oben Bemerkte.

Die drei genannten Rücksichten, welche beim Elementarunterrichte genommen werden müssen, stehen übrigens nicht gesondert von einander, sondern sie durchdringen sich gegenseitig überall.

Ueber die erste, das Aussprechen der Worte und Sätze betreffend, ist zu dem Bekannten wenig hinzuzusetzen. Nur das Eine sey wiederholend erinnert, daß die Aufmerksamkeit des Lehrers hierauf sich in allen Lectionen und bei allen Schülern jeder Abtheilung gleich bleiben muß. Es

darf nie ein Fehler in der Aussprache oder ein Verstoß gegen die Richtigkeit des Ausdrucks geduldet, er muß in jedem Falle, jedoch für jetzt ohne Angabe des Grundes, verbessert werden. Im Anfange erfordert dieß einige Mühe und Unverdrossenheit; allmählich aber wird das Neue und Bessere zur Gewohnheit und Sitte, und die geübteren älteren Schüler ziehen die ungeübten Neulinge bald nach sich. —

Die zweite Rücksicht hat nach dem Obigen der Elementarunterricht zu nehmen auf Reichthum an Worten, Sachkenntniß und Wendungen des Ausdrucks. In jeder dieser Beziehungen tritt er als Anschauungs= und Denkübung auf. Es wird mit den Kindern gesprochen, zuerst, wie schon in dem vorstehenden Aufsatze bemerkt worden, über die in dem Kreise ihrer Anschauungen bereits liegenden Verhältnisse der Schule, des elterlichen Hauses, des väterlichen oder eines sonst bekannten Gewerbes. Hundert Dinge sind hier von den Kindern sinnlich wahrgenommen, auch wohl benannt, aber gewiß selten richtig verstanden und unterschieden worden. Das Gespräch mit den Kindern hierüber erstreckt sich nicht blos auf die bestimmte Anschauung und Bezeichnung dieser Dinge, sondern auch auf den Zusammenhang ihrer Theile zum Ganzen, auf den Zusammenhang mehrerer Ganzen unter einander, und auf die Zweckmäßigkeit in der Anordnung der Theile zum Ganzen. So z. B. wenn von der Werkstätte eines Tischlers und von einzelnen Werkzeugen darin, etwa dem Hobel oder der Säge, oder wenn von Gartengeräthen, von Einrichtung einer Küche, u. dergl. gesprochen würde. — Hiernächst mag das Gespräch dasjenige zum Gegenstande nehmen, was mit dem Körper des Menschen in näherer Beziehung steht. Zuerst demnach die äußeren Theile des Körpers selbst, deren Lage und Bestimmung; doch darf hierbei nicht zu weit ins Einzelne gegangen werden, sondern man hat sich auf das zu beschränken, was dem Kinde leicht unterscheidbar in die Sinne fällt. Es folgen die einzelnen Sinne und deren besondere Wahrnehmungen selbst; also was gesehen, gehört ꝛc. werden kann, die Unterschiede der Farbe, des Lichtes, (hell und dunkel ꝛc.) der Töne u. s. w. jedes mit den dasselbe

genau bezeichnenden Wörtern. Es wird beobachtet und verglichen, was nur mit einem oder was mit mehreren Sinnen wahrgenommen werden kann, u. dergl. mehr. — Weiterhin sind nun noch die allgemeinen Verhältnisse des Raumes und der Zeit, so weit sie in die Sinne fallen, in Betrachtung zu ziehen, und hieran werden sich leicht diejenigen Vorstellungen und Erklärungen anschließen, vermittelst welcher der Mensch auf der Oberfläche des Erdbodens räumlich orientirt wird, also die Erklärungen über das, was von der Oberfläche des Erdbodens selbst, von den Himmelsgegenden und von den scheinbaren Bewegungen am Himmel zunächst sinnlich wahrnehmbar ist. Es ist schon hiermit ein sehr reichhaltiger Stoff gegeben. Bedient ein Lehrer sich hierbei noch eines gedruckten Leitfadens für die ersten Denk- und Anschauungsübungen, so wird er bald des Stoffes zu viel haben, und auf Beschränkung bedacht seyn müssen. — Besprechungen über unsinnliche Gegenstände werden in den Kreis dieser elementarischen Sprachübungen planmäßig nicht gezogen. Was bei anderen Unterrichtsgegenständen, namentlich den biblischen Geschichten, dem ersten Religionsunterrichte oder den dahin einschlagenden Sprüchen und Versen davon vorkömmt, wird jedesmal an seinem Orte in so weit erklärt, als die Auffassung des Gedankens und der Zweck des ersten Sprachunterrichts es erfordert. Ich bemerke jedoch, daß zur Belehrung über diejenigen nichtsinnlichen Verhältnisse sinnlicher Gegenstände, ohne welche der Zusammenhang der letzteren nicht deutlich vorgestellt werden kann, die sich häufig von selbst darbietende Gelegenheit nicht unbenutzt bleiben darf. Ich meine die Begriffe und Verhältnisse von Ursache und Wirkung, Grund und Folge, Mittel und Zweck, Absicht und Bestimmung, Verhältniß, Beziehung, Vergleichung, Einwirkung oder Einfluß des Einen auf das Andere. Diese und ähnliche Begriffe lassen sich nicht nur an den sinnlichen Gegenständen, über welche mit den Kindern gesprochen werden muß, leicht nachweisen, und sind insofern der kindlichen Fassungskraft nicht unzugänglich, sondern die vertraute Bekanntschaft der Kinder mit denselben gewährt auch dem Lehrer noch den besondern Vortheil, daß sie ihm

seine katechetischen Fragen ungemein erleichtert und berichtigen hilft. Man erinnere sich solcher Fragen aus mancher gedruckten oder auch mündlichen Katechisation. Es soll z. B. der Zusammenhang zwischen dem Gehorsam eines Kindes und der Liebe des Vaters besprochen werden. Da kommen wohl Fragen vor, wie folgende: „Wenn du deinen Eltern gehorsam bist, wie haben sie dich da?" Lieb. Dergleichen blos auf die Bekanntschaft der Kinder mit irgend einer gewöhnlichen Redensart gestützte Fragen werden am leichtesten vermieden, wenn man wagen darf, sich im Gespräche mit den Kindern der vorerwähnten, zwar abstracten, aber wegen ihrer unmittelbaren Beziehung auf das Sinnliche doch leicht verständlichen Ausdrücke zu bedienen.

Was nun noch die Gewandtheit in Wendungen des Ausdrucks betrifft, so geben dazu schon die bisherigen Uebungen hinreichenden Anlaß, und eben so jeder Theil eines Lesestückes, bei welchem der Lehrer zum Behufe der Sprach- und Sprech-Uebung länger verweilen will. Der Lehrer wechselt entweder selbst in dem Gebrauche verwandter Redeweisen zur Bezeichnung derselben Anschauung oder Begebenheit ab, oder er läßt sie von den Kindern finden, und dann in vollständigen Sätzen wiederholen. Dabei findet sich auch oft Gelegenheit, auf sinnverwandte Wörter oder auf deren leicht verständliche Zusammensetzung und Ableitung schon jetzt aufmerksam zu machen. Wenn z. B. von dem Lichte des Mondes und dessen Verdunkelung durch Wolken die Rede ist, so liegt es sehr nahe, die Ausdrücke und Wendungen, „verdunkeln, verfinstern, trüben, bedecken, vorüberziehen, u. a." und die Sätze, welche sich dabei bilden, bald in activer, bald in passiver Form den Kindern geläufig zu machen. Nur halte der Lehrer auch hier, wie überall, Zeit und Maaß. Er wolle nicht Alles erschöpfen, er wolle auch nicht bei jedem einzelnen Falle zu lange verweilen. Vieles behalten die Kinder blos in Folge des oftmaligen Hörens. Vieles ergänzt sich beim fortgesetzten Gebrauche des Lesebuchs, oder von selbst mit der Zeit.

Die dritte Hauptrücksicht des elementarischen Sprachunterrichts war zu nehmen auf die syntaktische Ordnung der

Vorstellungen im vollständigen Satze. Das Kind soll fühlen lernen, das heißt, es soll eine innere, klare, wenn auch noch nicht zu deutlichem Bewußtseyn führende, Anschauung davon erhalten, was bei einer Reihe von Wörtern nöthig ist, damit durch sie ein vollständiger Gedanke ausgedrückt werde, oder damit sie einen vollen Sinn geben. Dem gedankenlosen Hören, Lesen und Sprechen kann nur hierdurch genugsam gewehrt werden; das Kind muß das Bedürfniß gewinnen, zunächst bei dem, was es hört oder liest, etwas zu denken, und es muß sogleich inne werden, ob in den gehörten oder gelesenen Worten etwas dazu fehle. Man sieht, daß hier die Rede ist von Construction der Wörter im Satze mit Hülfe der bekannten Constructionsfragen. Es kann hierbei sowohl analytisch, als auch synthetisch verfahren werden; für den ersten Anfang ist die Analyse vorzuziehen, weil dann das Kind das Ganze überschaut, und so die Nothwendigkeit einzelner Theile dieses Ganzen vor anderen zur Darstellung des vollständigen Gedankens leichter erkennen lernt. Wenn z. B. der Satz vorläge (etwa als Anfang einer Erzählung): „Munter sangen im Lenz die Vögel auf Fluren und Wiesen", so würde das Gespräch darüber, insofern die Entwickelung der Construction der Hauptzweck wäre, etwa folgenden Gang nehmen.

L. Von wem wird hier gesagt, daß er gesungen habe? K. Von den Vögeln wird es gesagt. — L. Wenn ich nun frage: Wer sang? wie antwortest du da? K. Die Vögel sangen. — L. Oder wenn ich frage: Was thaten die Vögel? (Was wird von den Vögeln ausgesagt?) wie antwortest du dann? K. Die Vögel sangen. — L. Du hast mir beide Male mit denselben Worten geantwortet, und es war recht so. Ihr verstehet auch Alle, was das heißt: Die Vögel sangen, oder die Vögel singen; denn ihr habt das oft schon gehört. Wo denn wohl? K. Draußen auf dem Felde, im Garten, in unserer Stube der Zeisig, das Rothkehlchen; das singt manchmal recht schön. — L. Ja, recht fein und lieblich können manche Rothkehlchen singen. Nun seht, in unserer Erzählung ist auch gesagt, wo die Vögel sangen, nämlich? K. Auf der Wiese. — L. Es hieß: Auf

Fluren und Wiesen. Also auf mehreren Wiesen, auf allen, welche in der Gegend lagen. Zwischen den Wiesen fließt oft ein kleines Wasser, ein Bach, und an dem Bache steht etwas, worauf sich die Vögel gern aufhalten. Was meine ich wohl? was ist an den Bächen oft gepflanzt? K. Bäume sind oft da gepflanzt. — L. Und von den Bäumen fliegen die Vögel herab auf die Wiese, und von der Wiese wieder hinauf auf die Bäume, und was thun sie dabei, oben und unten? K. Sie singen, sie zwitschern. — L. Wie ist den Vögeln dabei wohl zu Muthe? K. Sie sind vergnügt, lustig. — L. In unserer Erzählung steht ein anderes Wort, welches sagt, wie den Vögeln zu Muthe ist, wenn sie singen, oder wie sie singen. Welches Wort ist dieß? K. Munter; die Vögel sangen munter. — L. Und wo sangen sie munter? Setze dieß hinzu! K. Die Vögel sangen munter auf den Wiesen. — L. Recht so. Aber ihr habt ein Wort weggelassen, gewiß habt ihr das Wort nicht verstanden; und dann habt ihr recht gethan, es wegzulassen, denn was man nicht versteht, davon muß man auch nicht reden wollen. Aber darnach fragen könntet ihr mich wohl. Sage mir N., welches Wort ist es, das die Anderen noch nicht verstanden haben? K. Es ist das Wort „Fluren." — L. Verstehst du das Wort? Was sind Fluren? K. Die Felder draußen. — L. Nicht ganz richtig. Ich werde es euch sagen. Eine Flur nennt man alle die Aecker, Wiesen, Gebüsche, Triften (Weiden), Baumpflanzungen, welche zu einem Dorfe oder einer Stadt gehören, und Eigenthum der Einwohner sind. Da halten sich die Vögel gern auf; und wo wohl besonders gern? K. Auf den Bäumen, auf den Obstbäumen; da fressen sie die Kirschen an. — L. Ja, das thun sie; der liebe Gott hat auch für sie ein paar Kirschen wachsen lassen. Aber nun wißt ihr, was Fluren sind. Wie müßt ihr nun vollständig antworten auf die Frage: „Wo sangen die Vögel?" K. Die Vögel sangen munter auf Fluren und Wiesen. — L. Nun ist noch Eins übrig. Was fehlt noch? K. Im Lenze. — L. Dieses Wort habt ihr auch nicht Alle verstanden. Sage du mir, N., wie heißt der Lenz mit einem andern Worte? K. Der Frühling, das Frühjahr. — (L. An

dem Worte „Früh-Jahr" hörst du schon, wovon der Lenz ein Theil ist, und wie man ihn deswegen auch nennt; nämlich? K. Der Lenz ist ein Theil des Jahres, er ist eine Jahreszeit. — L. Und man nennt ihn das frühe Jahr, weil mit ihm Alles wieder neu wird, Alles neu zu leben anfängt, gleichsam wie der Mensch selbst, wenn er des Morgens früh recht ausgeschlafen hat.) L. Den Frühling kennt ihr Alle, und nun merkt euch, er heißt auch der Lenz. Wann also, zu welcher Zeit, in welcher Jahreszeit sangen die Vögel so munter? K. Sie sangen im Lenze oder im Frühlinge. —

Jetzt wollen wir den ganzen Satz noch einmal so sprechen, wie ich ihn euch vorgesprochen habe. K. (thun es.) — L. Nun aber versucht einmal, die Worte so zu stellen, wie ich sie euch abgefragt habe! Ich werde euch helfen. (L. wiederholt die Constructionsfragen nach der vorhin befolgten Ordnung der Syntax, und die Kinder sprechen zuletzt den Satz, wie folgt: „Die Vögel sangen munter auf Fluren und Wiesen im Lenze.") — L. Wir wollen nun einmal sehen, ob wir den Satz noch verstehen werden, wenn wir etwas davon weglassen. Lasset zuerst die Worte weg: „Auf Fluren und Wiesen." (Es geschieht.) Versteht ihr es noch? (Die Kinder bejahen es. Eben so wird weggelassen „im Lenze"; dann „munter." Jetzt fährt der Lehrer fort:) L. Auch dieß läßt sich noch verstehen: „die Vögel sangen"; denn ich höre, wer etwas thut, und was er thut. Von solchen Worten, bei welchen man versteht, was damit gemeint ist, sagt man, sie haben, oder sie geben einen Sinn, und man nennt sie einen Satz. Ob es nun wohl auch noch einen Sinn geben würde, wenn wir eines von den zuletzt ausgesprochenen Worten weglassen wollten? Gebt einmal Acht! Ich sage: Die Vögel munter im Lenz, u. s. w. Was meinst du? Weißt du, was ich habe sagen wollen? K. Ja, sie sangen munter. — L. Das vermuthest du, weil vorhin so gesprochen worden ist. Wenn ich nun aber hätte sagen wollen: Die Vögel flattern oder fliegen munter ꝛc., würdest du dieß auch haben errathen können? würde es aber nicht auch einen Sinn geben? K. O ja. — L. Wenn ich

also keines von beiden sage, weder „sie singen", noch „sie flattern", sondern blos: „die Vögel munter" u. s. w., so giebt das keinen Sinn; da fehlt etwas, was nicht fehlen darf, wenn du verstehen sollst, was ich meine. (Eben so wird gezeigt, daß das Subject: die Vögel, in dem Satze nicht fehlen dürfe.) Aber in unserm Satze ist uns noch mehr gesagt worden, als blos, daß die Vögel gesungen haben; und das war recht schön, denn nun sehen wir es recht vor Augen, wo und wie sie sangen, u. s w.

In dieser Weise werden die ersten Gespräche der Art zu führen seyn. Die Auswahl der Sätze darf man sich nicht zu schwer machen; auch leichte Satzgefüge oder Satzverbindungen können passen, wenn nur Subject und Prädicat, hiernächst noch das Object, sich in ihnen leicht genug auffassen, und von den übrigen Nebenbestimmungen im Satze gesondert vorstellen lassen. Auch die Verbindung von Eigenschaftswörtern mit den Hauptwörtern ist nicht geflissentlich zu vermeiden; (z. B. die gelben oder verwelkten Blätter fallen bei der kalten Herbstluft von den Bäumen herab;) Hauptwort und Eigenschaftswort erscheinen dann dem Kinde bei der Analyse des Satzes als ein Ganzes, und nur erläuternde Fragen machen es aufmerksam darauf, daß einem Dinge auch mehrere Eigenschaften zukommen, und umgekehrt dieselben Eigenschaften an mehreren Dingen sich finden können. Die nothwendigen Grundbestandtheile des so eben als Beispiel gewählten Satzes bleiben demnach nur diese: die Blätter fallen herab von den Bäumen. — Weiter aber, als bis zur Unterscheidung des Subjectes, Prädicates und Objectes, hat die grammatische Analyse auf der elementarischen Lehrstufe nicht zu gehen. Auch bedient sich der Lehrer hierbei durchaus noch keiner grammatikalischen Terminologie. Die hin und wieder vorkommenden Nebenbestimmungen eines Satzes werden ohne nähere Erörterung gelassen, außer dem, was zum Verständniß gehört. Fragesätze sind für den elementarischen Sprachunterricht schwerer zu behandeln als andere, und der Lehrer wird selten darauf ausgehen können, sie construiren zu lassen. Wenn daher ein Lesestück vorliegt, worin dergleichen häufiger vorkommen,

z. B. in den vortrefflichen Fabeln von Hay (Spekters Fabeln), so werden diese Theile des Ganzen mehr nach den oben genannten Rücksichten auf Wortreichthum und Fertigkeit in Wendungen des Ausdrucks zu benutzen seyn. Die in jenen Fabeln, und überhaupt häufig vorkommenden Pronomina dürfen den Lehrer nicht aufhalten; es ist genug, wenn das Kind bemerken lernt, daß das Fürwort sich auf einen vorhergenannten Gegenstand beziehe, oder anstatt desselben stehe, und wenn es schnell auffinden lernt, welches jener Gegenstand sey. — Uebrigens sind die kleinen Digressionen, ohne welche kein Lehrgespräch mit Schülern einer Elementarclasse bleiben wird, keinesweges für einen Mangel oder Fehler an der Methode zu halten. Vielmehr erscheinen sie als wesentlich, um die Aufmerksamkeit der Kinder für die Dauer einer halben Stunde oder mehr immer frisch und gespannt zu erhalten. Dieß ist bei Kindern des früheren Alters ohne den Reiz eines angemessenen Wechsels nicht zu bewirken. Verfolgen sie doch auch beim Spazierengehen den Weg nicht gern in gerader Richtung, und verfehlen das Ziel doch nur dann, wenn ihnen der Führer nicht nahe genug zur Seite oder voran schreitet.

Zum Schlusse dieses Abschnittes noch ein Paar Beispiele von Lehrgesprächen über Gegenstände, welche in den Kreis des ersten Sprachunterrichts fallen. Ich habe mir bei denselben, besonders bei dem zweiten, Kinder gedacht, welche schon zur Mittelclasse heranreifen, und bevorworte nur noch, daß ich dabei alles zu berühren gesucht habe, was auf Veranlassung des gewählten Stoffes mit den reiferen Schülern der Elementarclasse in den drei mehrerwähnten Rücksichten besprochen werden kann. Bei einem in einer Schule hiervon zu machenden Gebrauche wird der Lehrer leicht finden, wie viel von dem hier zusammengestellten Material unter speciellen Verhältnissen für ihn anwendbar sey oder nicht.

1.

Eine Fabel.

Ein Rab' entwandte hier und da,
so viel er konnte, Geld und Ringe,
Band, Ohrgehäng' und hundert andre Dinge.
Als dieß der klüg're Haushahn sah,
so fragt' er ihn: ich bitte, sage mir,
wozu nützt doch dieß alles dir?
Das weiß ich selbst nicht, sprach der Rabe,
ich nehm' es nur, damit ich's habe.

(Die Fabel ist entweder von den Kindern gelesen, oder ihnen vorgesprochen worden.) Das Gespräch beginnt.

L. Wiederholt mir den Anfang dieser Fabel bis dahin, wo ihr hören könnt, daß der Sinn der Worte vollständig ausgedrückt ist, (bis dahin, wo ein Punktum steht). K. sprechen den ersten Satz bis „Dinge." — L. Ihr wißt, von welchem Thiere (Vogel) hier zuerst erzählt wird. (Wenn die Kinder den Raben mit der Krähe oder Dohle verwechseln, so berichtigt der Lehrer den Irrthum, soweit es nöthig ist. Ich frage also: Wer entwandte so vielerlei Dinge? Sodann: Was that der Rabe? — Giebt es einen Sinn, oder weiß man, was der Andere sagen will, wenn man blos hört: ein Rab' entwandte? Ich muß also noch wissen, was er entwendet (oder gestohlen, in sein Nest zusammengetragen) hat. Da ist nun vielerlei genannt worden; Was entwandte er sonach? — Wo mochte er wohl die Stücke Geld, die Ringe, die Stückchen Band und die Ohrgehänge, (Ohrringe mit einem daran hängenden Zierath) gefunden haben? — Er lebte also nicht im Walde, sondern nahe bei Menschen, vielleicht in einem großen Landgute (Gehöfte); da konnte er dergleichen Dinge finden, wenn er durch ein offenes Fenster in die Stuben (Zimmer) kam, und da konnten auch andere Thiere es bemerken, was er in sein Nest (seinen Käfig) zusammenschleppte. — Aber er hatte noch mehr gestohlen; wie heißt es in unserm Satze? — Hundert

andere Dinge. Das ist viel. Sind es wohl wirklich hundert gewesen? Also dieses Wort bedeutet überhaupt nur, sehr viel, man hat es aber nicht eben gezählt. (So sagt wohl eine Mutter zu einem unachtsamen Kinde: Ich habe dir das schon zehnmal, hundertmal, tausendmal gesagt, und du merkst es dir doch nicht.) — Nun steht noch etwas in unserm Satze; ihr werdet es finden, wenn ich frage: Wo entwandte der Rabe die vielerlei Dinge? Hier und da, an mehreren Orten, wo er so etwas finden konnte, was ihm gefiel. Das ist auch in den noch übrigen Worten des Satzes gesagt; in welchen? „So viel er konnte". Wer ist dieser Er? und was konnte Er? Er konnte jene Dinge finden, forttragen, ihrer habhaft werden; und so viel er davon erlangen konnte, so viel nahm er auch. — Jetzt sprechen wir das erste Stück der Fabel in der Ordnung, in welcher wir es durchgegangen haben: Ein Rabe entwandte Geld u. s. w. hier und da, so viel er konnte.

Gefällt euch der Rabe, Kinder? Warum nicht? — Daß er ein Dieb war, kann uns freilich nicht gefallen; aber dürfen wir deßwegen böse auf ihn seyn? (ihn tadeln, ihm einen Vorwurf machen, mit ihm zürnen?) Eigentlich nicht, denn er weiß nicht, daß es unrecht ist, Anderen das Ihrige zu nehmen. Es verdrießt uns wohl, wenn er es thut, oder wenn die Katze die Milch benascht, und man darf so einem Thiere wohl einen Schlag geben, (nicht allzu hart, nicht in Wuth, nicht zur Marter des Thieres, keine Thierquälerei;) dann merkt es, daß es etwas gethan habe, was wir nicht wollen, und hütet sich vielleicht davor bei einer andern Gelegenheit. Aber daß so etwas unrecht ist, wissen die armen Thiere nicht und können es auch nicht begreifen; wir Menschen hingegen können es begreifen, und darum dürfen wir es nicht thun. — Mir gefällt aber der Rabe auch nicht aus einem noch andern Grunde. Was meinst du, N., war wohl der Rabe ein gescheutes Thier? (Fällt die Antwort bejahend aus, weil der Rabe doch so viel hübsche Dinge zu finden gewußt und seine Freude daran gehabt habe, so berichtigt der Lehrer den Irrthum, ohne sogleich auf die Verwandtschaft der Begriffe „gescheut und verständig" einzuge-

hen, durch die fortgesetzten Fragen, was der Rabe mit dem gestohlenen Gute angefangen, ob er sich dessen zu irgend einem Zwecke bedient, ob er damit gespielt habe. Da dieß Alles nicht der Fall seyn konnte, so wird daraus gefolgert, daß die Diebereien des Raben ohne Zweck, ohne Nutzen für ihn waren. Wer aber so handelt, handelt unverständig, albern, dumm. Bei verneinender Antwort wird das Kind den Grund leicht finden, daß der Rabe die geraubten Sachen zu nichts habe gebrauchen, sondern sich höchstens nur an deren Glanze und Farben habe erfreuen können; und so macht es allerdings ein gescheuter Mensch nicht.) Mir gefällt also der Rabe deßwegen nicht, weil er so ganz unverständig handelte. Da sind andere Thiere weit verständiger, (klüger) ob sie gleich auch viel zusammentragen, was ihnen (nach unsrer Meinung) nicht gehört, z. B. die Hamster. So ein verständigeres Thier war auch in unserer Fabel der Haushahn auf dem Hofe, wo sich der Rabe befand. Wie lautet das nächste Stück der Erzählung? — Die Kinder sprechen von: „Als dieß der ꝛc. bis: dieß alles dir?"

L. Von wem wird in diesem Satze etwas ausgesagt? K. Von dem Haushahne. — L. Was wird von ihm ausgesagt? K. Er sah es. — L. Wir wollen blos sagen, was er that; er sah. Was sah er? K. Daß der Rabe so viel unnütze Dinge in sein Nest getragen hatte. — L. Richtig. Dieß ist hier mit einem einzigen Wörtchen ausgedrückt; welches ist dieß? Ihr habt gesagt, er sah es. In unserm Satze ist ein anderes Wörtchen gebraucht; habt ihr es gefunden? K. Das Wörtchen, dieß. — L. So recht. Sehet, wie so ein kleines Wort so viel ausdrücken kann! Aber von dem Haushahn wird noch etwas ausgesagt, in demselben Satze, mit einem einzigen Worte; wie wird er benannt? (bezeichnet?) K. Er wird der klügere Haushahn genannt. — L. Er war also klug; aber er war auch mehr klug, als der andere Vogel in der Fabel, und darum heißt er nicht blos der kluge, sondern der klügere, in Vergleichung mit dem Raben. Anstatt klug haben wir bisher uns eines andern Wortes bedient; erinnert ihr euch dessen? K. Sie haben gesagt: gescheut, verständig. — L. Da nun der Rabe weder

gescheut, noch verständig, noch klug war, wie müssen wir ihn da nennen? K. Er muß unverständig, unklug, (albern, dumm) genannt werden. — L. Warum aber heißt der Haushahn klug? Trägt er vielleicht auch allerlei solche Dinge in sein Nest, welche ihm nützen können? K. Nein, das thut er nicht. — L. Wodurch zeigt er aber sonst, daß er ein verständiges Thier ist? Läuft er vielleicht immer nur allein auf dem Hofe umher, ohne sich um Andere zu bekümmern? K. O nein, er giebt immer auf die Hennen Acht; er sucht Futter für sie; er kratzt (scharrt) mit den Füßen und pickt mit dem Schnabel; und wenn er ein Körnchen oder sonst etwas zu fressen (etwas Genießbares) gefunden hat, so ruft er die Hennen herbei, und läßt sie zuerst fressen. Ei, wie kommen die Hennen dann gelaufen! — L. Da kräht wohl der Hahn, wenn er die Hennen herbeirufen will? K. Nein, da kräht er nicht, das klingt ganz anders. — L. Und wenn er einmal kräht, laufen dann die Hennen auch herbei? K. Nein, das ist ihnen ganz einerlei, da bleiben sie ruhig, wo sie sind. — L. Seht, so verschiedene Töne kann der Hahn hervorbringen, und die Hennen verstehen es allemal, wenn er sie meint, oder etwas von ihnen will. Es ist eine ordentliche Sprache, welche der liebe Gott solchen Thieren gegeben hat. (Die Stimme der Gluckhenne, wenn sie die Küchlein ruft.) Darin aber zeigt der Haushahn sein verständiges Wesen, daß er auf die Hennen Acht giebt, und für sie sorgt. Noch schöner ist es, daß er sie zuerst fressen läßt, wenn er etwas gefunden hat. Er denkt da wohl: Es wird schon etwas für mich übrig bleiben. — Nun, was hatte der Haushahn gesehen? K. Daß der Rabe so unverständig handelte. — L. Und was that er da? K. Er fragte ihn, u. s. w. — L. Er fragte ihn. Wieder so ein kleines Wort, welches einen Andern bedeutet, der vorher schon genannt worden ist. Dieß war? K. Der Haushahn. L. Und er fragte ihn; wen also? K. Den Raben. — L. Da haben wir zwei Sätze; der Haushahn that zweierlei. Zuerst? und dann? (Wenn diese beiden Sätze so auf einander folgen: „Der Haushahn sahe dieß", und „er fragte den Raben"; würde dieß gut klingen? K. Nein, wie es in der

Fabel steht, so klingt es besser. — L. Das kömmt daher, weil die Wörter hinzugefügt sind: als, und so. So hängen die Sätze besser zusammen.) Was fragte nun der Haushahn den Raben? K. Wozu ihm das Alles nütze. — L. Er ist aber artig, der Haushahn, er bittet den Raben. Wie spricht er? K. Ich bitte, sage mir. — L. Der Haushahn bittet. Weil er es aber selbst thut, und der Rabe ihn sieht, so braucht er diesem nicht erst zu sagen, daß ein Haushahn ihn bitte, sondern er nennt sich geradezu Ich, und so auch den Raben Du: ich bitte dich, sage du mir. Er will also von dem Raben wissen, wozu ihm das Alles nütze, was er zusammengetragen habe. Ich glaube, der Hahn wußte es schon, daß es dem Raben zu nichts nütze wäre; er war klug genug dazu. Wenn er dieß wußte, und es dem Raben geradezu hätte sagen wollen, wie würde er da gesprochen haben? K. Er würde gesagt haben: Dieß Alles nützt Dir zu gar nichts. — L. Da er indessen nur erst fragen will, so muß er seine Worte anders stellen, so, wie sie hier stehen. (Nach Befinden kann hier noch über die Construction des Fragesatzes in Vergleichung mit der directen Aussage gesprochen werden. Der Fragesatz construirt sich so: Dieß alles nützt dir wozu?)

L. Nun laßt sehen, was der Rabe antwortet! Sage du mir, was spricht der Rabe zu dem Haushahne? K. Das weiß ich selbst nicht, sprach der Rabe u. s. w. — L. Wie? hat der Rabe die Worte gesagt: Sprach der Rabe? was meinst du, N.? K. Das hat der Rabe nicht selbst gesagt, das steht nur so in der Fabel. — L. Freilich! (Hier mag noch ein Beispiel aus dem täglichen Leben angeführt werden. Ein Kind bittet den Vater, ihn auf einer Reise begleiten zu dürfen. „Mein liebes Kind, antwortet der Vater, dießmal kannst du nicht mit mir gehen." Manchem Kinde fällt bei dergleichen Zwischensätzen die Unterscheidung des Gesprochenen und der bloßen Anführungsworte noch schwer.) Noch einmal also, welche Antwort gab der Rabe? K. wiederholt die Antwort richtig. — L. Der Rabe also wußte nicht, ... was wußte er nicht? Hier steht wieder blos das kleine Wörtchen das. Es muß schon vorher an-

geführt worden seyn; vielleicht steht es in der Frage des Haushahnes. Kannst du es finden, N.? K. Der Rabe meint: ich weiß nicht, wozu mir das Alles nützen könne, was ich in meinem Neste beisammen habe. — L. Der Rabe gesteht also, er wisse es nicht, er selbst wisse es nicht. Er meint ganz richtig, wenn es irgend Jemand wissen könnte, so müßte ich es wissen; aber auch ich, ich selbst, weiß es nicht. Nun sagt mir, was hat der Rabe wohl gedacht, wenn er so Mancherlei entwendete, ein Stückchen Geld, ein Stückchen Band u. dergl.? K. Ich glaube, er hat gar nichts dabei gedacht. — L. So wirds wohl sein. Das macht ihm keine Ehre. Nun wollen wir aber auch den Raben alles eingestehen lassen, was er hätte bedenken, überlegen sollen, ehe er etwas wegnahm. (Die Kinder bringen mit Hülfe des Lehrers etwa folgendes Bekenntniß des Raben zu Stande: Ich habe niemals bedacht, ob mir das nützlich wäre, was ich irgendwo fand; ich habe auch nicht überlegt, ob die Leute, welchen ich es wegnahm, es besser brauchen könnten. Wenn mir etwas gefiel, so trug ich es in meinem Schnabel fort. Ich habe auch nicht damit gespielt in meinem Neste. Wenn das Nest einmal ganz voll von solchen Sachen sein wird, so werfe ich sie wieder hinaus, und bekümmere mich weiter nicht darum.) — L. Das ist ein schlechter Bursch, der Rabe. Wie müßte er sich schämen, wenn er uns selbst eingestehen sollte, daß er so ohne Nachdenken (gedankenlos, kopflos) zu handeln gewohnt ist! Aber ich glaube doch kaum, daß er sich schämen würde. Er sagt noch etwas zu dem Haushahne, woraus man sehen kann, daß er in seinem Unverstande wohl gar meint, er thue nach seiner Art ganz recht. Wie sagt er noch? K. Ich nehme es nur, damit ich es habe. — L. Nun, N. warum nimmt er es also weg? Du weißt es nicht. Wenn er es nun hat, was hat er denn daran? K. Gar nichts weiter, kaum ein Spielzeug. — L. Du hast ganz recht. Der Rabe ist unverständiger, als das unverständigste Kind. Das bittet wohl auch zuweilen die Mutter um ein Stückchen buntes Band, oder den Vater um ein Stück buntes Papier; und wenn ihm geantwortet wird: das kann dir ja nichts nützen, wie

pflegt es dann noch zu sagen? K. Ich will damit spielen, ich will mit dem Bande meine Puppe putzen, ich will mir aus dem Papiere eine Tüte drehen. — L. Und dann erhält das Kind doch wohl, um was es gebeten hatte. Aber wenn das Kind größer wird, und nicht mehr blos spielt, um was für Dinge wird es dann nur bitten? Der Haushahn hat es gesagt in seiner Frage an den Raben. K. Es wird nur um solche Dinge bitten, welche ihm zu etwas nützen können.

2.

Die räumlichen Verhältnisse der Körper, einzelner und mehrerer in Beziehung auf einander.

L. Hier habe ich ein Körbchen mit Steinen. Ich schütte sie jetzt aus auf diese Tafel. (Der Lehrer ordnet den Haufen so, daß er eine ziemlich regelmäßige Form erhält.) So! Was seht ihr hier auf der Tafel liegen? K. Steine. L. Und wie nennt ihr diese Steine, weil sie so beisammen liegen? K. Das ist ein Haufen Steine. — L. Diesen Haufen wollen wir jetzt recht genau mit einander betrachten. Könnt ihr die Steine alle sehen? Welche könnt ihr nicht sehen? K. Die, welche dort hinten liegen, können wir nicht sehen. — L. Das ist wahr. Indessen wenn ich die Tafel herumdrehe, welche Steine könnt ihr nun sehen? K. Die, welche nun vorn liegen. — L. Und wenn ihr da ständet, wo ich stehe, so könntet ihr sie alle sehen, diejenigen, welche für euch jetzt vorn, und die andern, welche jetzt hinten liegen. Tritt einmal her, Fritz, und mache den Versuch. Siehest du, es ist so, wie ich sage. Nun kannst du den Anderen es auch versichern. Aber es liegen noch andere Steine hier, welche ihr nicht sehen könnt, ihr mögt stehen wo ihr wollt; ich kann sie auch nicht sehen. Welche Steine mögen das seyn? K. Das sind die, welche drinnen liegen. L. Drinnen? worin denn? K. In dem Haufen. L. Wir wollen sagen, in-

wendig. Sprechet es nun noch einmal aus, welche Steine ihr nicht sehen könnt. K. Wir können diejenigen Steine nicht sehen, welche inwendig im Haufen liegen. L. Und im Gegentheil? K. Diejenigen, welche auswendig an dem Haufen liegen, können wir sehen. — L. Nun weiter. Die Steine liegen nicht in Ordnung, sondern bunt durch einander. Wo liegen diese hier? (L. zeigt auf die obersten.) K. Die liegen oben auf dem Haufen. L. Und diejenigen, welche zunächst auf der Tafel liegen, (die Tafel unmittelbar berühren) und von welchen wir nur die auswendig gelegten sehen können, wo liegen diese? K. Die liegen unten. — L. Wie wird es nun mit den übrigen seyn, welche weder oben noch unten, auch nicht obenauf an dem Haufen, nicht auswendig, sondern inwendig liegen? Könnt ihr mir wohl genauer angeben, wo sich diese befinden? Nämlich weder oben noch unten, sondern? K. Die liegen in der Mitte. — L. Ja ja, es ist so ziemlich richtig. Aber ich will doch lieber nur sagen, sie liegen innerhalb des Haufens, oder in dem Haufen. Denn so ganz eigentlich in der Mitte liegen sie doch nicht alle. Einige, welche nahe unter den obersten stecken, liegen doch mehr nach welcher Seite? K. nach oben hin. L. Andere, welche den untersten näher sind, liegen . . . K. Mehr nach unten hin. L. Und so liegen noch andere mehr nach dieser Seite, oder mehr nach jener. Aber so recht in der Mitte, wie viele mögen da wohl liegen? K. Nicht viele, nur ein Paar, wohl nur Einer. — L. Du hast recht, N.; und ganz in der Mitte liegt nicht einmal ein ganzer Stein, sondern nur ein kleines Theilchen davon. Wundert euch das? Ihr werdet es bald deutlich einsehen. Indessen merkt euch nur: wie es sich mit diesem Haufen Steine verhielt, so verhält es sich auch mit jedem Haufen anderer Dinge, z. B. Kartoffeln, Heu u. s. w., auch mit anderen Sachen, welche keine Haufen sind, z. B. mit diesem Pulte hier, oder dem Schranke, oder auch dem Korbe, worin die Steine gelegen haben und worein ich sie nun wieder schütten will.

L. Aber wir wollen jetzt das Oben und Unten rc. noch an anderen Dingen aufsuchen, und dabei werdet ihr

manches Neue erfahren. Stehet einmal auf! Stellet euch recht gerade! So! Ich stelle mich auch ganz gerade, euch gegenüber. Jetzt setzt euch wieder, und merket euch wohl, wie ihr gestanden habt. Wenn nun ein Mensch gerade steht, welcher Theil ist dann oben an ihm? K. Der Kopf. L. Und welcher unten? K. Die Füße. L. Nun denkt euch einmal eine gerade Linie, oben vom Kopfe (Scheitel) bis unten zu den Füßen (Sohlen, Fersen). Ihr kennt solche Linien, und wißt, wie sie heißen; ihr habt sie auf euren Schiefertafeln oft gezeichnet. Wie heißt eine solche gerade herabgehende Linie? K. Eine senkrechte Linie. — L. So senkrecht muß der Mensch sich stellen, wenn er recht verstehen will, was oben und unten bedeute, und noch manches andere. Jetzt wissen wir erst, was am Menschen das Oberste ist, nämlich? K. Der Kopf ist das Oberste. L. Und das Unterste? K. Die Füße sind das Unterste. — L. So können wir nun an unserm Körper noch vier Seiten unterscheiden; ihr wißt wohl auch schon, wie man sie nennt. Wie heißt die Seite, mit welcher ihr mir gerade gegenüber steht? K. Die ist vorn, sie heißt die vordere Seite. — L. Und wie heißt jene, welche von mir ganz abgewendet ist? K. Die hintere Seite, hinten. — L. Dann die beiden Seiten, wo sich eure Arme befinden. Zeigt mir den rechten Arm! Wie heißt nun diese Seite? K. Die rechte. — L. Und jene, wo der linke Arm ist? K. Die linke. — L. Alles nun, was sich an oder auf der rechten, oder an und auf der linken Seite eures Körpers befindet, oder gerade fort, von der einen und andern dieser Seiten, steht oder liegt, das befindet sich hier rechts, dort links. Nennt mir nun Dinge hier im Zimmer, welche sich gerade vor euch, oder hinter euch, oder rechts, oder links von euch befinden! K. (thun es, unter Berichtigung des Lehrers). — L. Nun auch noch, was gerade oben, über euch, und gerade unten, unter euch ist. (Es geschieht auf dieselbe Weise). L. Ihr habt nur wenig Dinge nennen können, welche so gerade, in gerader Richtung, vor oder hinter euch u. s. w. sich befanden. Und du, N. (Auf einen der Bankobersten deutend),

hast mir etwas anderes nennen müssen, was gerade vor und hinter dir war, als du (der Unterste auf einer Bank). Eben so ihr auf der ersten Bank hattet andere Dinge, rechts und links, und über und unter euch, als ihr dort auf der letzten Bank. Woher kömmt das? K. Es kömmt daher, weil wir wo anders, an einer andern Stelle des Zimmers sitzen, als jene; und weil wir immer nur das nennen sollten, was gerade vor, oder rechts u. s. w., von uns war. — L. Ganz richtig, es sind aber doch noch manche Gegenstände im Zimmer ungenannt geblieben, welche gewiß auch entweder rechts oder links, vor oder hinter euch, über oder unter euch sich befinden. Warum habt ihr mir keine der vier Ecken des Zimmers genannt? oder den Schrank, der hier in der einen Ecke steht, oder den Stuhl dort in der andern? K. Weil die Ecken ꝛc. nicht gerade vor oder hinter uns u. s. w. stehen. — L. Richtig. Wie werden wir aber nun die Richtung nennen, nach welcher hin wir diese Dinge sehen? Ihr kennt das Wort; ihr habt Striche (Linien) in ähnlicher Richtung auf eure Tafeln gezeichnet. K. Diese Dinge stehen in schräger Richtung; rechts oder links schräg, (nicht schief) schräg nach oben, oder nach unten, schräg nach vorn oder hinten.

L. Jetzt wollen wir mit diesen Gedanken an die sechs Seiten unseres Körpers auch noch andere Dinge betrachten, und zusehen, ob sie auch solche sechs Seiten haben. Hier lege ich ein großes, starkes Buch vor euch hin. Wo werdet ihr sagen, daß es von euch aus liege? K. Gerade vor uns, rechts schräg, links schräg vor uns. — L. Gut. Aber nun das Buch selbst, was ist an ihm oben? K. (bleiben ungewiß). Die Seite da, wo das Licht darauf scheint. — L. Ja ja, das ist leichter zu sehen, als zu beschreiben. Aber ich helfe euch. Besinnet euch auf die senkrechte Linie, welche wir uns durch unsern Körper gezogen dachten, entweder vom Scheitel senkrecht herab bis zu den Fußsohlen, oder von diesen senkrecht hinauf bis zum Scheitel. Diese Linie können wir uns auch verlängert vorstellen, senkrecht aufwärts, sehr weit und immer weiter, senkrecht abwärts, und auch immer weiter und weiter. Bis

wohin würde eine solche Linie nach und nach wohl reichen? Zuerst nach oben hin, wie hoch würde sie gehen? K. Wohl so hoch, wie unser Kirchthurm ist. L. O, viel höher. K. Nun doch nicht bis an die Wolken? L. O doch! und noch weit über die Wolken hinaus, in den Himmel. K. Aber so eine Linie kann doch Niemand ziehen. L. Das meine ich auch nicht. Ich habe nur gesagt, daß wir sie uns so denken können. Kannst du das nicht? K. Nun denken kann ich mir's wohl. L. Mehr verlange ich auch nicht. Und ebenso werdet ihr euch die senkrechte Linie nach unten hin verlängert denken können, in die Erde hinein, tiefer als der tiefste Brunnen oder die tiefste Grube; wie tief wohl? K. Nun, am Ende wohl durch die ganze Erde hindurch? Aber wo kömmt sie denn dann hin? L. Das sollt ihr ein ander Mal lernen*). Jetzt wollte ich euch nur beschreiben helfen, welche Seite eines Dinges, welches irgendwo steht oder liegt, oben genannt wird. Es ist die, welche nach dem Himmel zu gerichtet ist, und die andere, welche nach der Erde zugeht, heißt unten. (Beispiele verschiedener Art mögen noch angeführt werden.) —

L. Wie wird es nun sich verhalten mit dem Vorn und Hinten? Schauet wieder auf das Buch, welches ich hingelegt habe. Die eine Seite desselben ist nach euch zugekehrt, die andere abwärts von euch. Welche von beiden werdet ihr jetzt vorn nennen? K. Die nach uns zugekehrte Seite. L. Ganz recht, denn sie ist vor euch. Die entgegengesetzte Seite, welche ihr jetzt nicht sehen könnt, muß dann schon die hintere heißen, denn nur eine

*) Solche Fragen und Bedenken, wie sie den Kindern hier in den Mund gelegt werden, würden ein erfreuliches Zeichen ihrer geistigen Regsamkeit seyn. Ihre Wißbegier aber kann auf der jetzigen Stufe nicht ganz befriedigt, ihre Vorstellungen können nicht ganz berichtiget werden. Für die Einsicht, daß die Richtung nach oben ins Unendliche gehe, die Richtung nach unten aber nur bis zum Mittelpunkte der Erde, sind diese Kinder noch nicht reif. Der Lehrer überlasse sie getrost hierbei den Nebelbildern ihrer Phantasie, es ist eine Morgendämmerung, auf welche der Tag gewiß anbrechen wird.

von beiden kann vorn seyn. Wenn ich nun das Buch umkehre, so daß ihr die vordere Seite nicht mehr sehen könnt, wohl aber die andere, was hat sich da in Hinsicht auf diese beiden Seiten verändert? K. Aus Vorn ist Hinten geworden, und aus Hinten Vorn. L. Ebenso ist es mit dem Rechts und Links. Welche Seite des Buches nennet ihr jetzt die rechte oder die linke? K. Die rechte ist die, welche unserm rechten Arme gegenüber liegt, und die linke, die dem linken Arme gegenüber. L. Ihr habt recht. Aber ich stelle mich jetzt hinter das Buch, euch gegenüber. Wo liegt das Buch jetzt? K. Es liegt zwischen Ihnen und uns. L. Werde ich nun auch von dem Buche sagen können, diejenige Seite sey die rechte, welche ihr vorhin so nanntet? K. (nach einigem Besinnen, oder nachdem ein Kind hervorgerufen und auf den Platz des Lehrers gestellt worden ist): Nein, von dort aus ist die linke Seite die rechte, und die rechte die linke. (Nach Befinden noch einige Beispiele.) — L. Seht, das geht nun wohl, und ist auch richtig, bei solchen Dingen, wo nicht viel darauf ankömmt, ob diese oder jene Seite die obere oder untere rc. genannt werde. Da ist es wohl erlaubt, nur an den Ort zu denken, wo man sich selbst befindet, und von diesem (Standpunkte) aus zu beurtheilen, was vorn und hinten rc. sey. Aber immer oder bei allen Dingen darf man das nicht thun. Sehr viele Dinge haben eine Seite, die bleibt jederzeit die vordere, das Ding mag stehen oder liegen, wie es will. So ist es schon an uns selbst. Beschreibe mir, N., was befindet sich an der Seite deines Körpers, welche die vordere heißt? K. Das Angesicht, Augen und Mund, die Brust. — L. Und wenn du anfängst zu gehen, nach welcher Seite (Richtung) bewegst du dich dann? K. Vorwärts, nach vorn. L. Und so schauen auch die Augen vorwärts, und wenn wir sprechen, so sprechen wir nach vorn hin, und vieles andere, was wir thun, bringt uns in dieser Richtung weiter. Darum heißt diese Seite immer die vordere. Und wenn wir diese kennen, so wissen wir auch, was hinten, was rechts und was links ist. So auch mit dem Oben und

unten an unserm Körper. Welcher Theil muß dann immer der oberste heißen? K. Der Kopf. — L. Und der unterste? K. Der Fuß. — L. Denn so sollen sie gegen einander stehen. Denket an die senkrechte Linie durch den Körper hindurch. Welche Richtung hatte sie nach oben zu? K. Die Richtung nach dem Himmel. — L. Und welche nach unten zu? K. Nach der Erde. — L. So soll es auch seyn; mit den Füßen soll der Mensch immer auf dem Boden bleiben, auf der Erde selbst, oder ihr doch ganz nahe; mit dem Kopfe aber soll er sich immer etwas entfernter von der Erde halten, und es soll ihm leicht werden, sein Angesicht gerade zum Himmel empor zu erheben. Ist das bei den Thieren auch so? K. Nein; Ja; bei manchen doch; aber nicht bei vielen. — L. Nennt mir ein Thier, von welchem ihr gar nicht sagen möget, daß sein Kopf das Oberste an ihm sey. K. Das Schwein, die Fische. — L. Wo befindet sich da wohl der Kopf an diesen Thieren? K. Er befindet sich vorn, er ist der vorderste Theil. — L. Ganz recht, und dieser bleibt er immer. Aber welchen Theil könnt ihr den obersten an solchen Thieren nennen? K. Den Rücken. — L. Das ist nun eben bei dem Menschen anders; und wenn einmal der Kopf nicht an der obersten Stelle liegt, (beim Liegen auf der Seite, beim Fallen,) so dauert das nicht lange, und ist nicht die rechte Lage.

Auf diese Art mag der Lehrer noch an einigen andern Beispielen das Nothwendige und Zufällige, das auf der Betrachtung des Dinges selbst oder auf dem Standpunkte des Betrachtenden Beruhende, bei Unterscheidung der sechs körperlichen Seiten eines Dinges den Kindern anschaulich machen; z. B. an einem Hause, einem Kirchthurme, einem Wagen, u. dgl. Er wird sich aber zunächst nur an eckige Gegenstände, oder an solche halten, bei welchen die Verschiedenheit jener sechs Seiten augenfällig hervortritt. Soll die Belehrung weiter fortgesetzt werden, so ist die Anschauung der Kugelgestalt zuerst näher zu entwickeln, weil alles, was nicht eckig ist, oder an welchem jene sechs Seiten nicht augenfällig hervortreten, sich mehr oder weniger

der Kugelgestalt nähert. Dieß aber liegt jenseit der Elementarstufe, und würde sich jetzt nur in vorübergehenden Beispielen (einem Apfel lieber, als einem Balle,) berühren lassen. Auch setzt die Betrachtung der Kugel für den gegenwärtigen Unterricht die des Würfels voraus. Eine Anschauung des Würfels können die Kinder haben, an den einzolligen Würfeln in dem Baukasten, welchen wir zum Lehrapparate einer Schule erfordern. Auch mancher andere Gegenstand, z. B. ein würfelförmiges Tinten- oder Streusand-Faß, kann jene vollkommenere Anschauung ersetzen. Bei dem Würfel nun, so wie bei der vollständigen Kugel, ist es völlig gleichgültig, was man oben, oder vorn, nennen wolle. Wenn daher der Unterricht des Lehrers bis zu diesem Punkte gelangt ist, so muß die Erkenntniß des Schülers, um die practische Richtung nicht zu verfehlen, von dem Zufälligen und Beliebigen wiederum zu dem Nothwendigen und gesetzlich Bestimmten hingeführt werden. Dieß geschieht alsdann durch die nähere Erörterung der Hauptlehren aus der mathematischen Geographie, vermittelst welcher der Schüler sich über die Himmelsgegenden, über die Kugelgestalt der Erde und über deren Stellung gegen andere Himmelskörper orientiren lernen soll. Doch dieß hier nur als Andeutung. —

Die im Voranstehenden nicht mit berührten Dimensionen des Körpers nach Länge, Breite, Höhe und Tiefe, oder Dicke, so wie die Belehrung über die bekanntesten Arten der Längenmaaße und Gewichte, können den Denkübungen, zu welchen das Vorige gehört, leicht gleichzeitig eingeflochten werden.

B. Mittelstufe.

Es ist bereits (oben Seite 11, 3.) gesagt worden, daß hier unter dem Begriffe einer mittleren Stufe des Sprachunterrichtes alles dasjenige befaßt werden soll, was die Schüler der Volksschule von der Syntax und von den Redetheilen zu lernen haben, um sich der darin herrschenden Ordnung und Nothwendigkeit vermittelst Erkenntniß

der Regel deutlich bewußt zu werden. Es ist ebenfalls bemerkt worden, wie hierbei überall von der syntaktischen Ordnung und Construction der Sätze, so viel möglich, nach Anleitung zusammenhängender Lesestücke, auszugehen, die Auswahl und Folge derselben aber von dem Lehrer so zu treffen sey, daß das Gelesene a) seinem Inhalte nach den Schüler in seinen materiellen Kenntnissen weiter führe, und b) daß es, seiner Darstellung nach, dem Lehrer Gelegenheit genug gebe, diejenigen Redetheile als integrirende Theile der Sätze hervorzuheben, deren nähere Erkenntniß die nächste Aufgabe der gegenwärtigen Lehrstufe ist. Nach der ebenfalls oben angedeuteten Ordnung, in welcher der Volksunterricht die Redetheile zu behandeln habe, wird sich das Ganze bequem in vier Hauptpensa abtheilen lassen, welche wir jetzt näher zu betrachten haben. Ob ein Lehrer in seiner Schule diese Pensa genau so wie hier abgrenzen oder sie um eins vermehren, oder Einzelnes darin in eine andere Folge stellen wolle, bleibt ihm überlassen. Der Hauptpunkt ist, daß diejenigen Lehrstücke eine frühere Stelle einnehmen, welche für die grammatische Beurtheilung eines Satzes die nothwendigsten und für den eigenen Gebrauch der Sprache die faßlichsten Regeln enthalten; die andern Lehrstücke aber, welche in beiderlei Hinsicht auf mehr Schwierigkeiten stoßen, eine spätere Stelle. Neben ihnen aber und durch alle Pensa der mittleren Stufe hindurch nehmen jene Belehrungen, welche wir nicht an besondere Lehrstunden verweisen oder unter besondere Haupttitel bringen wollen, ebenfalls nach Anleitung der Lesestücke, ihren stetigen Fortgang.

Erstes Lehrpensum.

Substantiv, Artikel; Verbum, persönliches Fürwort. Adjectiv, Adverbium, Participium, Zahlwort.

Die Hauptmomente für dieses Lehrpensum sind das Substantiv und das Verbum, weil ohne diese beiden, d. h.

ohne Subject und Prädicat, kein Ausdruck eines Gedankens in der Form des Satzes möglich ist. Alles, was die Kinder hierüber bei den practischen Uebungen auf der Elementarstufe mit mehr oder weniger Klarheit aufgefaßt und sich angeeignet haben, soll ihnen jetzt theoretisch, d. h. als Gesetz und Regel, zu deutlich unterscheidendem Bewußtseyn gebracht werden. Das Unentbehrliche hierbei für die Volksschule ist:

1) bei dem Substantiv die Declination; denn das Hauptwort kömmt in den Sätzen nach allen den Beziehungen vor, welche durch die Casus verschieden bezeichnet, und vermittelst der Constructionsfragen erkannt werden. Aber es genügt die Declination des bestimmten und unbestimmten Artikels, nach Verschiedenheit des Geschlechts, der Fallendungen, und der Ein- und Mehrzahl (**Genus, Casus, Numerus,**) weil dieser die Angemessenheit des Ausdrucks zu der logischen Ordnung des Gedachten bestimmter unterscheiden läßt, als die Endungen der Hauptwörter selbst es thun, und weil er eben deßwegen auf die hierher gehörigen Constructionsfragen die bestimmteste Antwort giebt. Es versteht sich von selbst, daß der Lehrer bei Einübung solcher Formen, namentlich des Artikels, dieselben immer in Verbindung mit einem Hauptworte setzen wird, um überall dem bloß mechanischen Erlernen vorzubeugen. Hingegen von den verschiedenen Declinationen der Hauptwörter selbst hat der Volksunterricht keine besondere Kenntniß zu nehmen, sondern die jedesmal richtige Biegung derselben bleibt für ihn Sache der Gewöhnung.

2) Bei dem Verbum ist in gleicher Weise unentbehrlich die Conjugation; denn die genaue Unterscheidung der Zeiten des Zeitwortes, in der bestimmten sowohl als der unbestimmten Redeweise, muß dem Schüler geläufig werden, wenn er den Zusammenhang der Gedanken im Satze mit deutlichem Bewußtseyn überblicken soll, und hierbei leistet ihm die Kenntniß der Biegungen und Endungen der verschiedenen Zeiten wesentliche Hülfe. Aber ebenso, wie dort die Declination des Artikels genügte, so genügt hier die Conjugation der Hülfszeitwörter;

denn an diesen lernt der Schüler die ihm nöthigen Formen hinreichend erkennen, und die Aufstellung besonderer Schemas für die Conjugation der regelmäßigen und unregelmäßigen Zeitwörter selbst, so wie des Activs und Passivs, bleibt ihm entbehrlich; er findet und unterscheidet sie leicht nach der Analogie der Hülfszeitwörter. Nothwendig gehören hiezu noch die persönlichen Fürwörter, wovon gleich mehr. — Uebrigens nimmt das erste Lehrpensum nur auf den Indicativ Rücksicht, und auf den Infinitiv als den eigentlichen Namen des Zeitwortes, in welchem es auch bekanntlich als Substantiv erscheint. Der Conjunctiv kann erst später begriffen werden, wie weiter unten gezeigt werden wird; der Imperativ ist dem Präsens des Conjunctivs zu nahe verwandt, um der Auszeichnung seiner wenigen Formen als einer besondern Redeweise hier zu bedürfen.

3) Die Conjugation der Zeitwörter führt nothwendig zu einer genauen Darstellung der persönlichen Fürwörter; nicht blos, weil sie beim Conjugiren selbst unentbehrlich sind; sondern auch, weil sie, als Stellvertreter eines Hauptwortes, in den gewöhnlichsten Sätzen schon als Subject oder Object rc. vorkommen, und dem Schüler daher zum Verständniß der Sätze eben so geläufig werden müssen, wie die Hauptwörter selbst. Die übrigen Pronomina hingegen bleiben für jetzt unerörtert. Eine allgemeine Hindeutung auf sie ist dem Schüler dadurch gegeben, daß er auf Wörter aufmerksam gemacht worden ist, welche anstatt der Hauptwörter stehen, oder sich auf sie zurückbeziehen, wenn sie vorher im Satze schon vorgekommen waren.

Um die Art und Weise, wie ich mir das Lehrgespräch mit den Kindern über diese Gegenstände gehalten denke, so anschaulich und zugleich so kurz als möglich darzustellen, lasse ich den Lehrer von Zeit zu Zeit selbst reden, doch meistens ohne die Antworten der Kinder beizufügen, welche sich leicht von selbst ergeben.

L. Wir haben bei den bisher besprochenen Sätzen immer zuerst fragen müssen: Von wem ist die Rede? von wem wird etwas ausgesagt? wer thut etwas? Darauf habt ihr geantwortet z. B. in dem Satze: Ein Rab' entwandte hier und da u. s. w. der Rabe; und so in anderen Fällen. Nun sehet, diese Wörter nennt man Hauptwörter. Sie bezeichnen immer ein Ding, einen Gegenstand, bald eine Person, bald ein Thier, ein Gewächs, ein Geräth oder sonst eine Sache. Gewöhnlich steht noch ein Wörtchen vor ihnen, z. B. der, die, das, des, dem, oder auch ein, eine, einen u. s. w. Diese Wörtchen nennt man Artikel. An diesen beiden Umständen könnt ihr erkennen, ob ein Wort ein Hauptwort ist, schon wenn ihr es im Satze ausſprechen hört. Der Artikel steht zwar nicht immer dabei, aber man kann ihn doch hinzusetzen, und versteht dann, was gesprochen wird, noch eben so gut, wie vorher. Wenn ich zu euch sage: „Pferde, Hunde, Sperlinge, Ameisen, Mücken sind Thiere"; wie viel Hauptwörter habe ich da genannt? Setzet nun die Artikel hinzu, wie lautet es dann? (Die Kinder werden antworten: ... sind die Thiere. Der Lehrer verändert dann den Satz, und läßt sprechen: „gehören zu ..." Jetzt werden die Kinder den richtigen Ausdruck treffen.) Noch an einem dritten Umstande könnt ihr die Hauptwörter erkennen, zwar nicht wenn ihr sie aussprechen höret, wohl aber wenn ihr sie in den Büchern gedruckt sehet; nämlich sie werden immer mit einem großen Anfangsbuchstaben gedruckt oder geschrieben. — Nun setzt man aber nicht vor jedes Hauptwort immer denselben Artikel, sondern man sagt bald, der Mond, bald den Mond, dem Monde, die Sonne, der Sonne u. s. w. (Kleine Sätze werden als Beispiele gebildet.) Dieß alles will ich euch jetzt weiter zeigen. Sprecht mir den Satz nach: „Der Vater liebt den gehorsamen Sohn." Gebt nun, wenn ich fragen werde, immer Acht auf das Wort Vater. Also: Wer thut hier etwas? Was thut er? Wen liebt er? — Wie habe ich gefragt, da ihr antwortetet: Der Vater? (K. Wer thut etwas.) Dieß war der erste Fall; wir wollen ihn den Wer-Fall nennen. — Jetzt verändere

ich den Satz und sage: „Der gehorsame Sohn genießt die Liebe des Vaters." Ich frage wieder: Von wem wird hier etwas ausgesagt? Was thut der gehorsame Sohn? Was genießt er? Wessen Liebe? (Die Liebe des Vaters.) Wie fragte ich, da ihr antwortetet: des Vaters? (Wessen Liebe genießt er). Dieß ist der zweite Fall; wir wollen ihn den Wessen-Fall nennen. — Ebenso fährt der Lehrer fort, den Satz zu verändern, etwa so: Der gute Sohn gehorcht dem Vater gern; die Folgsamkeit des Sohnes erfreut den Vater.

Aehnliche Beispiele werden von dem Lehrer gewählt, um die Biegungen der Hauptwörter weiblichen und sächlichen Geschlechts, in der Einzahl und Mehrzahl, nach Anleitung der Constructionsfragen den Kindern vorzuführen. Auch mögen dabei die Ausdrücke: Geschlechtswort, männlich, weiblich, sächlich, (verständlicher vielleicht für die Kinder, das Er-Geschlecht, das Sie-Geschlecht, das Es-Geschlecht) dem Kinde gegeben werden. Die ersten Beispiele sind an kürzeren und dem Inhalte nach ähnlichen Sätzen zu geben, denn die Aufmerksamkeit des Kindes muß immer hauptsächlich auf das in ihnen declinirte Hauptwort gerichtet bleiben. Erst bei späteren Wiederholungen sind verschiedenartige und inhaltsreichere Sätze zu empfehlen; denn das Kind soll auch Veranlassung erhalten, das vom Lehrer verlangte einzelne Satzglied (hier den Casus des Hauptwortes) ohne Rücksicht auf dessen Wahl oder Stellung, also durchaus nicht auf mechanische Weise, sondern durch freies Nachdenken zu finden. Für jetzt kann man Sätze wählen, wie folgende: Die Mutter besorgt das Haus; aber das Kind bemerkt oft nicht die Sorge der Mutter; doch dankt das Kind der Mutter für alles, was sie ihm giebt, und der Dank des Kindes beglückt die Mutter. Das Kind hat noch nicht viel gelernt, aber die Eltern des Kindes können lesen, schreiben, rechnen und noch mehr; darum schenkt der Vater dem Kinde ein schönes Bilderbuch, und schickt das Kind mit dem Buche in die Schule.

Auf diese Einübungen folgt die Bekanntschaft mit dem unbestimmten Artikel, und die Erläuterung des Kunst-

wortes, unbestimmt oder nichtbestimmt; endlich die wenigstens dreimalige Durchführung der Declination der Hauptwörter in der Mehrzahl, um zu zeigen, daß die Formen des Artikels in allen drei Geschlechtern dieselben sind. Daß es der Unterscheidung verschiedener Declinationen der Hauptwörter selbst nicht bedarf, ist schon bemerkt worden. Ebenso entbehrlich sind weitläufige Regeln und Schema's für die Declination der Adjectiva, Pronomina und Participia, sowohl wenn sie in Verbindung mit einem Artikel, als auch wenn sie ohne denselben gebraucht werden. Der bestimmte Artikel allein giebt dafür hinreichende Anweisung, und es genügt die einzige Hauptregel, daß, um den Casus des Adjectivs ꝛc. und des mit ihm verbundenen Substantivs zu bezeichnen, wo der Artikel selbst fehlt, dessen Endung (Endbuchstabe) die Endung (der Endbuchstabe) des Adjectivs werden muß.

Wenn das Bisherige an einfachen Beispielen genüglich erläutert worden ist, so entwirft der Lehrer darüber ein tabellarisches Schema an seiner Wandtafel; die Kinder prägen sich dasselbe fest ein und schreiben es für sich ab. Dieses Schema wird folgende Gestalt haben:

Einzahl.

	Männlich.	Weiblich.	Sächlich.
Wer = Fall.	Der, ein.	Die, eine.	Das, ein.
Wessen = Fall.	des, eines.	der, einer.	des, eines.
Wem = Fall.	dem, einem.	der, einer.	dem, einem.
Wen = Fall.	den, einen.	die, eine.	das, ein.

Mehrzahl.

Wer = Fall.	die, . . .
Wessen = Fall.	der, . . .
Wem = Fall.	den, . . .
Wen = Fall.	die, . . .

Auf die erste Belehrung über das Hauptwort folgt zunächst die über das Zeitwort. Denn das Prädicat, zu welchem das Verbum nothwendig gehört, ist in dem Satze der wesentlichste Theil, weil ohne dasselbe eben nichts prädicirt (ausgesagt), sondern nur etwa ein Gegenstand unverständlich benannt seyn würde. Es ist daher nicht ohne Bedeu-

tung, daß in den Grammatiken der Alten das Hauptwort und Eigenschaftswort nur *Nomen* substantivum, adjectivum, und das Fürwort *Pronomen*, also nur Name oder Benennung irgend eines Gegenstandes ꝛc., das Zeitwort hingegen *Verbum*, gleichsam das eigentliche Wort des Satzes genannt wird. Der Lehrer erinnert hier zuerst wieder die Schüler, wie sie bei den ersten Constructionen einfacher Sätze das Wort, welches eine Handlung oder einen Zustand bezeichnete, von dem, welches das Subject der Handlung ꝛc. ausdrückte, unterschieden haben, und überzeugt sich durch einige Versuche, daß ihnen die Unterscheidung geläufig geworden sey. Ich gebe im Folgenden wieder den Inhalt der sich hier anschließenden Unterredungen.

L. „Alle die Wörter, mit welchen ihr ausgesagt habt, was das Kind, der Vogel, der Baum u. s. w. thue oder gethan habe, oder was ihm geschehe oder geschehen sey: alle diese nennt man Zeitwörter, weil das, was sie aussagen, entweder jetzt geschieht, oder vorüber ist, oder noch geschehen wird. Wie nennt man das, was vorüber ist? Und wie das, was noch geschehen wird? Und wie das, was jetzt ist oder geschieht? — Nun merkt euch die Ausdrücke: Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft. Alles, was sich von einem Subjecte durch das Zeitwort aussagen läßt, kann als gegenwärtig, oder als vergangen, oder als zukünftig ausgesagt werden. Eben darum heißt es Zeitwort. Macht selbst den Versuch. Wenn der Himmel trübe ist und Tropfen herabfallen, wie sagt ihr da? Und wenn dieß gestern geschah, heute aber die Sonne wieder scheint, wie sagt ihr von gestern? Und wenn der Himmel sich Abends trübt, was meint man da, das morgen geschehen werde? Und wie sagt man?" —

An dergleichen Beispielen müssen die Kinder zunächst die drei Hauptzeiten sicher unterscheiden und den Ausdruck für sie, so wie jedes Zeitwort ihn fordert, finden lernen. Die Unterscheidung derselben wird von den oberen Schülern einer Unterclasse oder den unteren einer Mittelclasse nicht immer mit so klarem Bewußtseyn gemacht, wie es um des Begriffs und des richtigen Gebrauchs willen nöthig ist. Das

Imperfectum, Plusquamperfectum, und Futurum exactum mag ich daher lieber später geben, damit die ersten Hauptunterscheidungen sich in den Kindern desto sicherer befestigen. Sollte indessen ein Lehrer kein Bedenken tragen, die Kinder schon jetzt näher bekannt damit zu machen, so sorge er wenigstens dafür, daß die drei letztgenannten Zeiten auf dem Schema, welches er den Schülern bald geben wird, sich um die beiden Hauptzeiten, welchen sie am nächsten verwandt sind, (das Perfectum und Futurum), augenfällig genug gruppiren und daran anlehnen.

Die Beispiele, an welchen der Lehrer das hier zu Unterscheidende gesprächsweise erläutert, werden beliebig und ohne nähere Unterscheidung von regelmäßigen und unregelmäßigen Zeitwörtern, von transitiven und intransitiven, vom Activ und Passiv entlehnt, und ebenso bald an einfachen, bald an erweiterten Sätzen gegeben. Denn die Absicht ist jetzt, daß das Kind an dem Verschiedenartigen das Gleichmäßige erkennen lerne, und diese Absicht wird bei einer angemessenen Mannigfaltigkeit des Verschiedenartigen am sichersten erreicht. Hier wird das Lesebuch den Lehrer nicht leicht ohne Hülfe lassen, doch ist darauf zu sehen, daß die drei Zeiten, auf welche die Aufmerksamkeit jetzt vorzugsweise und zuerst gerichtet werden muß, in den ausgewählten Sätzen bestimmt bezeichnet seyen, und nicht blos durch die, die Zeit oft nur unbestimmt andeutenden, Zeitwörter: müssen, mögen, sollen, oder durch die gleich unbestimmten Formen des Conjunctivs angedeutet werden.

Ist dieß beseitigt, so macht der Lehrer die Kinder noch mit dem Infinitiv bekannt. Er läßt sie finden, daß jedes Zeitwort, wie verschieden auch die Zeit sey, für welche es gebraucht wird, immer dasselbe bleibt, und giebt ihnen nun den Infinitiv, die Grundform des Zeitwortes als den N a m e n desselben. So wird den Kindern bald geläufig werden, auf die Frage: Wie heißt das (in den gegebenen Beispielen als Präsens, Perfectum und Futurum im Activ oder Passiv vorgekommene) Zeitwort? zu antworten mit dessen Infinitive.

Hieran nun schließt sich noch für die gegenwärtige Unterrichtsstufe die Unterscheidung der Person in der Einzahl und Mehrzahl. Von den Fürwörtern hat noch nicht besonders die Rede seyn können. Damit nun die Kinder nicht blos mechanisch Neues lernen, hat der Lehrer weiter auszuholen, etwa in folgender Art:

L. Wenn ich sage: Laufen, Spielen, so wißt ihr, was Laufen und Spielen bedeutet; aber ich habe damit nichts ausgesagt, ihr habt keinen Satz vernommen. Was fehlt dazu? (Die Bezeichnung dessen, welcher läuft, spielt; das Subject.) Setze nun ein Wort hinzu, um dieß zu bezeichnen, also z. B. Karl läuft; was thut Karl? Er läuft. Mit welchem Worte hast du den Karl bezeichnet? Merke dir dieß Wort e r. Ebenso: Die Katze spielt mit dem Balle. Was thut die Katze mit dem Balle? S i e spielt. . . . . Hier nennst du die Katze s i e, weil vor das Wort Katze der weibliche Artikel gesetzt wird. Ebenso: Das Pferd läuft. Was thut es? E s läuft. Warum e s? Weil der Artikel vor Pferd der sächliche ist. — Hätte ich gesagt, läuft, spielt, ohne alles Weitere, so könnte das Niemand verstehen, darum muß ich immer dem Zeitworte noch ein Hauptwort oder an dessen Stelle so ein kleines Wort als Subject vorsetzen, wenn ich das Zeitwort laufen, spielen, für die Gegenwart, die Vergangenheit oder die Zukunft gebrauchen will.

Wir sagten vorhin: Karl läuft. Hier sitzt einer, der heißt Karl. Wenn ich nun zu diesem selbst sagen wollte, daß er laufe oder spiele, oder gut lerne; würde ich da zu ihm sagen: Karl läuft rc.? oder er läuft? Oder wenn einer von euch Anderen es ihm sagen wollte; würdet ihr sprechen: Karl spielt u. s. w.? oder er spielt? In solchen Fällen also sagt man: D u, und dann heißt es auch nicht: läuft, sondern läufst u. s. w. Wenn ein Mensch mit dem andern redet, den er so genau kennt, wie ihr euch unter einander; oder wenn er ihm so gleich ist, wie ihr einander seyd, so nennt er ihn D u. (Beispiele der Art von der vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Zeit.) — So nenne auch ich jeden von

euch Du. Auch die Thiere nennt man Du, wenn man zu ihnen redet. Wie sprecht ihr zu eurem Hündchen, eurem Vogel im Käfig, wenn ihr ihn füttert? — Ja, man redet zuweilen auch andere Dinge an, welche nicht lebendig sind, und sagt dann immer Du. Ihr kommt z. B. des Morgens in euren Garten; da seht ihr ein Veilchen, was gestern noch bloße Knospe war; jetzt ist es aufgeblüht; das freut euch; wie könnt ihr da wohl zu dem Veilchen sagen?" (Hier ist einer der Orte, wo dem Lehrer gestattet seyn muß, das nächste Gebiet seines Unterrichts um eines höheren Zweckes willen auf einen Augenblick zu überschreiten. Wenn bei der Erörterung über das Du ein aufgeweckter Schüler fragt: „Aber wir nennen ja Sie nicht Du?" oder: „Das ist doch sonderbar! wie kann man denn einen Baum u. s. w. Du nennen? der ist doch nur ein Baum! ꝛc. ꝛc." so wird die hiermit gegebene Veranlassung zu einer Bemerkung in sittlicher Hinsicht nicht ungenutzt zu lassen, sondern die Antwort etwa in folgender Weise zu geben seyn: „Das kömmt wohl daher, weil ich euch genauer kenne, als ihr mich"; oder, „weil doch auch in den Thieren, in den Blumen und Bäumen u. s. w. etwas ist, um dessen willen wir uns sie als uns gleich denken können. Sie wachsen, sie blühen, sie tragen Früchte, wie auch die Menschen thun, oder thun sollen, sie sind alle Geschöpfe Gottes. Darum haben wir auch manche von ihnen, Thiere oder auch andere Dinge, besonders lieb, und fangen dann an, mit ihnen zu reden, als ob sie uns verstehen könnten." — (Es muß jedem Lehrer daran gelegen seyn, die zu sittlicher Bildung hinführenden Regungen allgemein menschlicher Ideen aufzufassen, und für den Zweck des erziehenden Unterrichts zu benutzen.)

„Nun aber, Karl, wenn du von dir selbst sagen willst, daß du gesund bist, oder lernst u. s. w. sagst du da: „Karl ist gesund?" oder wie sprichst du? (Andere Beispiele.) — Ein jeder Mensch also, wenn er von sich selbst etwas aussagt, nennt sich: Ich, ich bin gesund; ich bin noch nicht krank gewesen; ich werde wohl auch morgen gesund seyn."

Jetzt werden die Kinder darauf aufmerksam gemacht, daß bisher von den Fürwörtern in der Stelle des Subjectes nur in der Einzahl gesprochen worden ist, und daß die Wörter: ich, du, er u. s. w. auch eine Mehrzahl haben. Mehrere Er, Sie, Es, heißen Sie. Mehrere Du heißen Ihr; mehrere Ich zusammengenommen: Wir. Dieß wird an ähnlichen Beispielen, wie das vorige, erläutert. Zum Schlusse dann die Bemerkung, daß diese Wörter, weil sie für Hauptwörter (anstatt derselben) gesetzt werden, Fürwörter heißen, und daß es deren noch mehrere giebt, welche die Kinder erst später kennen lernen sollen. Viele derselben werden sie an den bisher gewählten Beispielen errathen können.

Uebrigens kann die Declination der persönlichen Fürwörter entweder auf die Conjugation der drei Hauptzeiten des Verbums unmittelbar folgen, oder auch, gleich den drei anderen Zeiten des Indicativs, bis zum nächsten Abschnitte ausgesetzt werden. Das Neue hierbei ist weder so bedeutend, noch so schwer, daß es eines langen Zwischenraumes für die Schüler bedürfte. Der Lehrer wird also zu beurtheilen haben, ob durch die unmittelbare Verbindung dieses Dreifachen das gegenwärtige Lehrpensum für seine Classe zu stark werde, oder nicht.

Ich lasse der leichteren Uebersicht wegen alle drei hier zu empfehlende Schema's unmittelbar nach einander folgen. Sie werden gleich dem vorhin gegebenen, über die Declination des Artikels, an die schwarze Tafel geschrieben, den Kindern eingeprägt, und von ihnen abgeschrieben. Ich wähle für die Conjugation des Zeitwortes blos die drei überall wiederkehrenden Hülfszeitwörter, aus den bereits oben (S. 159) angedeuteten Gründen.

A. Hauptzeiten des Zeitwortes.

Name d. Z.:		Seyn.	Haben.	Werden.
		Gegenwärtige Zeit.		
	Perf. Fürw.			
Einzahl:	ich	bin,	habe,	werde.
	du	bist,	hast,	wirst.
	er (sie, es.)	ist,	hat,	wird.
Mehrzahl:	wir	sind,	haben,	werden.
	ihr	seyd,	habt,	werdet.
	sie	sind,	haben,	werden.
		Vergangene Zeit.		
	Perf. Fürw.			
Einzahl:	ich	bin gewesen,	habe gehabt,	bin geworden.
	du	bist gewesen,	hast gehabt,	bist geworden.
	er (sie, es.)	ist gewesen,	hat gehabt,	ist geworden.
Mehrzahl:	wir	sind gewesen,	haben gehabt,	sind geworden.
	ihr	seyd gewesen,	habt gehabt,	seyd geworden.
	sie	sind gewesen,	haben gehabt,	sind geworden.
		Zukünftige Zeit.		
	Perf. Fürw.			
Einzahl:	ich	werde seyn,	werde haben,	werde werden.
	du	wirst seyn,	wirst haben,	wirst werden.
	er (sie, es.)	wird seyn,	wird haben,	wird werden.
Mehrzahl:	wir	werden seyn,	werden haben,	werden werden.
	ihr	werdet seyn,	werdet haben,	werdet werden.
	sie	werden seyn,	werden haben,	werden werden.

B. Nebenzeiten des Zeitwortes.

Name:		Seyn.	Haben.	Werden.
	Gegenwärtige Zeit.			
	Perſ. Fürw.			
Einzahl:	ich u. ſ. w.	bin, u. ſ. w.	habe, u. ſ. w.	werde u. ſ. w.
	Halbvergangene (fließende) Zeit.			
	Perſ. Fürw.			
Einzahl:	ich	war,	hatte,	wurde.
	du	warſt,	hatteſt,	wurdeſt.
	er (ſie, es.)	war,	hatte,	wurde.
Mehrzahl:	wir	waren,	hatten,	wurden.
	ihr	waret,	hattet,	wurdet.
	ſie	waren,	hatten,	wurden.
	Vergangene Zeit.			
	Perſ. Fürw.			
Einzahl:	ich u. ſ. w.	bin geweſen, u. ſ. w.	habe gehabt, u. ſ. w.	bin geworden. u. ſ. w.
	Längſtvergangene Zeit.			
	Perſ. Fürw.			
Einzahl:	ich	war geweſen,	hatte gehabt,	war geworden,
	du	warſt geweſen,	hatteſt gehabt,	warſt geworden.
	er (ſie, es.)	war geweſen,	hatte gehabt,	war geworden.
Mehrzahl:	wir	waren geweſen,	hatten gehabt,	waren geworden.
	ihr	waret geweſen,	hattet gehabt,	waret geworden.
	ſie	waren geweſen,	hatten gehabt.	waren geworden.
	Zukünftige Zeit.			
	Perſ. Fürw.			
Einzahl:	ich u. ſ. w.	werde ſeyn, u. ſ. w.	werde haben. u. ſ. w.	werde werden. u. ſ. w.
	Künftig vergangene Zeit.			
	Perſ. Fürw.			
Einzahl:	ich	werde geworden ſeyn,	werde gehabt haben,	werde geweſen ſeyn.
	du	wirſt geworden ſeyn,	wirſt gehabt haben,	wirſt geweſen ſeyn.
	er (ſie, es.)	wird geworden ſeyn,	wird gehabt haben,	wird geweſen ſeyn.
Mehrzahl:	wir	werden geworden ſeyn,	werden gehabt haben,	werden geweſen ſeyn.
	ihr	werdet geworden ſeyn,	werdet gehabt haben,	werdet geweſen ſeyn.
	ſie	werden geworden ſeyn,	werden gehabt haben,	werden geweſen ſeyn.

C. Persönliches Fürwort.

Einzahl.

Wer?	Ich	Du	Er, sie, es.
Wessen?	meiner (mein, meinet)	deiner (dein, deinet)	seiner, ihrer, seiner. (sein, seinet)
Wem?	mir	dir,	ihm, {sich ihr, ihm.
Wen?	mich	dich	ihn, sie, es.

Mehrzahl.

Wer?	Wir	Ihr	Sie.
Wessen?	unser	euer	ihrer.
Wem?	uns	euch	ihnen.
Wen?	uns	euch	sie.

Bei dem Durchsprechen der vorstehenden Formen der Zeitwörter und der sich daran anschließenden persönlichen Fürwörter bilden die Kinder mit Hülfe des Lehrers erweiterte Sätze von größerem oder geringerem Umfange, so wie sie von den Kindern leicht übersehen werden und ihnen zur Vorbereitung auf den weiterführenden Unterricht dienen können.

Für das gegenwärtige Lehrpensum ist noch übrig die erste Belehrung über Adjectivum, Adverbium, Participium und Zahlwort. Diese Belehrung aber bleibt hier blos bei dem Allerwesentlichsten stehen, und wird erst während des zweiten Lehrpensums erweitert. Dieses Wesentlichste ist Folgendes.

1) Adjectiva und die gleichlautenden Adverbia, und einige andere kommen darin überein, daß die Einen wie die Anderen Eigenschaften oder Beschaffenheiten sowohl der Gegenstände, (Substantiva,) als auch der Handlungen und Zustände, (Verba,) bezeichnen. Sie erscheinen daher für jetzt als eine Hauptclasse von Wörtern. Der Umstand, daß die Adverbia auch zur näheren Bestimmung der Eigenschaft eines Hauptwortes, sowie als Nebenbestimmungen mancher Satzerweiterungen und Beisätze dienen, gehört zu dem Inhalte des folgenden Lehrpensums. (Z. B. in dem Satze: Das freuet mich s e h r, ist das Adverbium s e h r ein Adjectivum des Zeitworts. In dem Satze: Du bist s e h r groß, oder, das ist ein s e h r großer Mann, ist es Nebenbestimmung des Adjectivs. In dem Satze: W i e o f t soll ich dich denn rufen, ehe du es

hörst? dienen die hier gebrauchten Adverbia blos als Nebenbestimmungen der Rede überhaupt, theilweise zugleich um den Ausdruck geschmeidiger zu machen. Auf dergleichen Unterschiede kömmt es für den Schüler hier nicht an.)

2) Die Participia sind nichts anderes, als von den Zeitwörtern abgeleitete Adjectiva, und bilden daher ebenfalls keine besondere Wortclasse. Es genügt, die Schüler darauf aufmerksam zu machen, daß sie von den Zeitwörtern abstammen, und, wenn sie mit dem Hauptworte verbunden werden oder in Beziehung darauf stehen, dasjenige als Eigenschaft oder Zustand des Hauptwortes bezeichnen, was in dem Zeitworte selbst die Handlung (resp. auch den Zustand) ausdrückt, nach Verschiedenheit der Hauptzeiten der Gegenwart und Vergangenheit, bei der Zusammensetzung mit der Präposition „zu" auch der Zukunft; alles dieß in der activen wie in der passiven Form. Ohne daß diese Unterscheidungen einzeln gemacht werden, muß der Schüler doch die Participia in ihrem adjectivischen Character richtig auffassen und gebrauchen lernen. (Z. B. einem *schlafenden* Kinde droht manche nicht *bemerkte* Gefahr. Die *abgehenden* Schüler machen den neu *Aufzunehmenden* Platz, und die neu *Aufgenommenen* treten an die *erledigten* Stellen u. dergl.)

3) Die Zahlwörter, die bestimmten und unbestimmten, gehören gleichfalls in die Classe der Adjectiva und Adverbia, und es ist daher über sie hier nichts weiter zu bemerken.

Endlich aber hat das erste Lehrpensum noch auf diejenigen Belehrungen Rücksicht zu nehmen, welche im Volksunterrichte nicht unter besonderen Titeln (siehe oben S. 119 fg.) abgehandelt werden sollen. Die Menge des Materials, welches unfehlbar in dem ersten Lehrpensum zusammengedrängt werden muß, macht es schwer, von jenen Lehrgegenständen so viel aufzunehmen, als der Lehrer um der intensiven Bildung seiner Schüler willen wohl wünschen darf. Auf der andern Seite bleibt es nothwendig, dieselben nicht zu vernachlässigen, auch aus dem Nebengrunde, weil vieles davon, namentlich was zur Etymologie und Synonymik gehört, ein treffliches Mittel ist, die Aufmerksamkeit der

Schüler, wo sie erschlaffen möchte, neu zu beleben. Ich rathe dem Lehrer, sich an das Nächste und Anziehendste von dem zu halten, was ihm die Lesestücke darbieten. Dieß gilt zuerst von der Orthographie und Interpunction, sodann von der Sinnverwandtschaft, der Ableitung der Wörter und der Bedeutung der Endsylben. (Nicht der Vorsylben; diese gehören zu dem Lehrstücke von den Präpositionen.)

Uebrigens, was die mögliche Ueberfüllung des ersten Lehrpensums anlangt, so kömmt es darauf an, ob der Lehrer dasjenige, was bis jetzt von den Zeitwörtern und den persönlichen Fürwörtern zu erlernen gewesen ist, in das erste Lehrpensum zusammendrängen, oder in das erste und zweite vertheilen will. In dem letzteren Falle gewinnt das erste Pensum an Raum für die zuletzterwähnten Lehren; umgekehrt im entgegengesetzten Falle. Da ich die eigentlich für zwei Pensa berechneten tabellarischen Schema's in dem Vorstehenden unmittelbar nach einander gegeben habe, so fasse ich in dem Folgenden auf ähnliche Weise dasjenige zusammen, was zum Theil, und wenn die Zeit es gestattet, auch schon dem ersten Lehrpensum zugewiesen werden könnte.

Zweites Lehrpensum.

Erweiterung und Ergänzung der vorangegangenen Lehren.

Die hier beabsichtigten Erweiterungen und Ergänzungen werden deßwegen als ein besonderes Lehrpensum gefaßt, weil die Einübung der Formen, womit das erste Pensum vorzugsweise zu thun hatte, Verstand und Gedächtniß der Schüler so vielfach in Anspruch nimmt, daß eine oftmalige Wiederholung derselben nothwendig bleibt, und weil diese Wiederholung, um das Interesse der Schüler gleichmäßig anzuregen, nicht ohne eine ihr eigenthümliche Würze gelassen werden darf. Sie schließen sich aber an sämmtliche Unterabtheilungen des ersten Lehrpensums an, und man kann daher das gegenwärtige zweite, wenn man will, als eine (wiederholende) Fortsetzung des ersten betrachten. Es bedarf indessen für die Auswahl des mit der Wiederholung zu verbindenden Neuen eines sicheren Principes.

Dieses Princip ergiebt sich aus dem oben (Seite 117 fgg.) aufgestellten allgemeinen Grundsatze für das, was aus dem grammatikalischen Stoffe unserer heutigen Lehrbücher das Wesentliche für die Volksschule sey, von selbst. Alle Unterscheidungen und Eintheilungen grammatikalischer Begriffe, welche nur den Umfang und die Bedeutung der unter jenen Begriffen befaßten Gegenstände (Redetheile, Wörter, Biegungen derselben) betreffen, ohne für das Verständniß der Sätze oder den Gebrauch der Worte in lebendiger Rede förderlich zu seyn, alle diese sind wegzulassen. In Beziehung auf diejenigen Belehrungen, welche wir nicht als für sich bestehende Lehrstücke betrachten, sondern blos der gelegentlichen Mittheilung überlassen, muß zugleich noch an einen allgemeinen Grundsatz der Didaktik erinnert werden, welcher so ausgedrückt werden kann: Wofür ein Schüler noch nicht die geistige Reife erlangt hat, das darf ihm noch nicht **als Lehre** dargeboten, muß ihm aber durch Gewöhnung so geläufig gemacht werden, daß er völlig vorbereitet ist, die etwa später folgende Lehre zu fassen. Hat er die practische Fertigkeit des richtigen Gebrauches gewonnen, so besitzt er die Anschauung der Sache, und dann erst findet die Lehre einen für sie zubereiteten Boden, und der Schüler macht einen wahrhaften Fortschritt in der intellectuellen Bildung. Diese Regel gilt hauptsächlich für die Belehrungen über Abstammung der Wörter, Sinnverwandtschaft, bildliche Bedeutung und alles, was als Naturpoesie der Sprache bezeichnet werden kann.

Ich versuche, den allgemeinen Grundsatz an Beispielen aus den vorangegangenen Abschnitten in soweit zu erläutern, als es hier, wo noch nicht eine durchgeführte Volksschul-Sprachlehre gegeben werden kann, erforderlich scheint.

I. Das Substantiv. Was zuerst dessen Stellung im Satze anlangt, so sind die Schüler durch Veränderung der im Lesestücke vorliegenden Sätze zu üben in der Verwandlung des Objects in das Subject, und umgekehrt. Dieß kann nach Beschaf-

fenheit des Lesestückes bald auf die einfachste Weise geschehen, wobei jedoch meistentheils das Activum des Zeitwortes in das Passivum verwandelt werden muß, und umgekehrt; bald ist dazu die Wahl eines andern Zeitwortes nöthig, oder auch eine leichte Abänderung der ganzen Darstellung, nur daß bei allem diesem der Hauptgedanke nicht wesentlich verändert werden darf. In den oben (Seite 161, 139, 144) gewählten Beispielen findet sich hierzu schon einige Veranlassung; andere Beispiele werden ergiebiger seyn. Der Satz: Das Bild gefällt dem Kinde, läßt sich ziemlich einfach umsetzen in den gleichbedeutenden Satz: Das Kind hat Gefallen, oder hat Freude an dem Bilde. Die Sätze: Der Bruder liebt die Schwester, und, die Schwester liebt den Bruder, sind von ähnlicher Art. Ebenso die oben benutzten: Der Vater liebt den Sohn, und, der Sohn genießt die Liebe des Vaters. — Aus dem Satze: Die Mutter besorgt das Haus, wird durch Veränderung des „besorgt" in: „trägt Sorge für u. s. w." der Satz gebildet: Die Sorge für das Haus ist die Sache der Mutter, gehört für die Mutter, steht der Mutter zu oder liegt ihr ob u. dergl. — Auf ähnliche Art würde der Gedanke wesentlich unverändert bleiben, wenn z. B. anstatt des Satzes: „Munter singen die Vögel im Lenz auf Fluren und Wiesen," durch leichte Veränderungen des Zeitwortes und der folgenden Nebenbestimmungen allmählich nachstehende Sätze gefunden würden: Der muntere Gesang der Vögel ertönt im Lenze ꝛc. oder: Fluren und Wiesen ertönen von dem Gesange ꝛc., oder: Der Lenz erweckt die Vögel zu munterem Gesange ꝛc. — Diejenigen Beispiele, in welchen, um das Object zum Subject zu machen, das Activ in das Passiv umgesetzt werden muß, (z. B. der Vater liebt den Sohn, der Sohn wird geliebt von dem Vater,) sind scheinbar leichter als andere, sind aber deßwegen hier unerwähnt geblieben, weil noch nicht angenommen werden konnte, daß die Kinder sich im Gebrauche des Passivs zurecht zu finden wissen. Bedient ein Lehrer sich solcher Beispiele, so hat er den Kindern über den für sie schwierigen Punkt eben so hinweg zu helfen, wie er es bei der Construction erweiterter Sätze von größerem

Umfange durch seine, nach dem Standpunkte der Kinder sich bequemenden, Fragen zu thun gewohnt ist.

Man sieht schon aus dem hier Gesagten, daß die verschiedenen Uebungen, welche den Schüler zur Gewandtheit im Gebrauche der Redetheile und in Bildung der Sätze nach Maaßgabe des darzustellenden Gedankens verhelfen sollen, es nicht gestatten, auf den einen oder den andern Redetheil ausschließlich Rücksicht zu nehmen. Daher bleibt es Sache des Lehrers zu bedenken, auf welchen nächsten Zweck er in jedem einzelnen Falle hinwirken will, und in welchem Verhältnisse zu dem Standpunkte seiner Schüler dasjenige steht, was er ihnen jedesmal bietet. — In Betreff des Substantivs ist ferner noch Rücksicht zu nehmen auf die Durchführung desselben durch alle Casus in nahe verwandten Sätzen; nächstdem auch noch auf Verwandlung des mit einem Substantiv verbundenen Adjectivs in ein Substantiv, oder umgekehrt des letztern in das erstere; ebenso auf die Auflösung des Zeitwortes in das gleichbedeutende Hauptwort mit dem ihm dann beizufügenden andern Zeitworte. Dieß ist zum Theil schon in den vorstehenden Beispielen geschehen. Auf ähnliche Weise geschieht es in folgenden Sätzen: Der gehorsame Sohn erfreuet den Vater, und, der Gehorsam des Sohnes 2c. — oder: Er erfreuet den Vater, und, er macht Freude 2c. oder: Der kindliche Gehorsam erfreuet den Vater, — oder: Munter singen die Vögel im Lenz, und, die Munterkeit des Vogelgesanges im Lenz 2c. — Endlich ist noch darauf Bedacht zu nehmen, daß man bei den gegenwärtigen Uebungen die Schüler allmählich an den Gebrauch der Hauptwörter von abstracter Bedeutung, (z. B. Geneigtheit haben, statt: geneigt seyn,) und an den Gebrauch der als Hauptwörter erscheinenden Infinitive, Adjective und selbst der elliptisch genannten Halbsätze gewöhne; z. B. statt, ein thätiger Mensch findet überall Freunde: die Thätigkeit eines Menschen erwirbt ihm die Freundschaft aller Andern; — oder: Arbeiten erhält die Gesundheit; Lachen und Weinen wird den Kindern sehr leicht; Hoffen und Harren macht Manchen zum Narren; das Grün der Bäume, das Blau des Himmels; zum Laufen hilft nicht Schnellseyn; Recht

thun, und edel seyn, und gut, ist mehr als Geld und Ehr' u. s. w.

II. Das Verbum. Die Hauptpunkte bei der weiteren Belehrung über das Zeitwort sind a) die Umsetzung jeder Zeit des Indicativs in eine andere, und b) das Verhältniß zwischen Activ und Passiv. Beide Lehrstücke müssen nach und nach durch alle Zeiten des Indicativs durchgeführt werden; aber nicht in einer stetigen Folge, sondern nur soweit das zum Grunde liegende Lesestück es gestattet; mithin stets an der Hand dieses Lesestückes, d. h. so, daß die in ihm dargestellten Gedanken wesentlich dieselben bleiben. Das erste Gespräch des Lehrers hierüber könnte auf folgende Weise beginnen.

L. „Ein Rabe entwandte hier und da u. s. w." In welcher Zeit mag der Rabe das gethan haben, was hier von ihm erzählt wird? Ist es die gegenwärtige? Thut er es jetzt? Es kann seyn, aber wir wissen es nicht, die Fabel sagt das nicht. Ist es die vergangene Zeit? Freilich muß es vergangen seyn, sonst könnte es nicht erzählt werden. Aber ist es wohl eine völlig vergangene Zeit? Meint ihr, daß der Rabe die Ringe u. s. w. nur einmal, oder nur damals gestohlen habe, als der Haushahn es sah? er wird es wohl wieder thun, wenn er noch lebt und Gelegenheit dazu hat; denn die Frage, welche der Haushahn an ihn richtete, mag ihn wohl nicht sonderlich beschämt oder gebessert haben. Es ist also zwar von einer vergangenen Zeit die Rede, aber nicht von einer völlig oder gewiß ganz vergangenen. Suchet sie einmal auf eurer Tabelle, bei welchem von den drei Zeitwörtern ihr wollet. Sie wird, wie ihr sehet, die halbvergangene genannt; man könnte sie auch die unbestimmte Vergangenheit nennen. Wir wollen uns ihrer einmal bedienen nach dem Zeitworte haben. Ich sage: Karl kann nichts einkaufen, weil er gestern Abend sein Geld verloren hat. Wie war es nun gestern am Tage? Da hatte er das Geld noch. Und wie stand es da mit dem Einkaufen? Da konnte er einkaufen, da kaufte er ein. Das Zeitwort, wovon hatte herkömmt, heißt? Und das Zeitwort, wozu konnte gehört? Und das von er kaufte ein? Wie wird nun

das Zeitwort von entwandte heißen? (oder von er stahl?) Jetzt sprecht mir das, was der Rabe that, in der gegenwärtigen Zeit aus, so wie ihr sagen würdet, wenn ihr es jetzt eben selbst sähet. „Da entwendet (stiehlt) der Rabe schon wieder!" Und wenn ihr zu Hause erzählen wolltet, was ihr so eben gesehen hattet? „Vater, der Rabe hat schon wieder etwas entwendet (gestohlen)." Ihr trauet dem Raben auch für die Zukunft nicht. Wie werdet ihr sagen, wenn ihr an morgen denket? „Er wird wohl noch öfter etwas entwenden (stehlen)."

Auf gleiche Weise kann auch die Umsetzung in das Plusquamperfectum und Futurum exactum eingeübt werden, mittelst einer unbedeutenden Veränderung in der Stellung einer erzählenden Person oder in dem Zusammenhange einer erzählten Begebenheit. Wo die Beschaffenheit der vorliegenden Hauptvorstellung die Umsetzung der gegebenen Zeit in eine beliebige andere nicht gestattet, (z. B. aus dem Imperfectum in „als dieß der Haushahn sah rc., lassen sich die übrigen Zeiten zum Theil nur auf eine erkünstelte Weise bilden,) da ist die Veranlassung gegeben, den Schüler auf den Grund, aus welchem es so oder so nicht thunlich, nicht logisch oder sachlich richtig wäre zu sprechen, aufmerksam zu machen, und dadurch sein Urtheil zu schärfen. — Uebrigens ist das Imperfectum, welches hier als Beispiel gedient hat, gerade die am schwersten verständlich zu machende Zeit. Macht der Lehrer den Anfang mit einer andern, oder will er sich mit der allgemeinen Bemerkung begnügen, daß man bei Erzählungen, also bei einer Reihenfolge von Begebenheiten, sich gewöhnlich des Imperfectums bediene; so erreicht er den nächsten Zweck auf kürzerem Wege.

Das Verhältniß zwischen Activ und Passiv anlangend, so kann ich nicht umhin, eine Bemerkung für den Lehrer vorauszuschicken.

Die deutsche Sprache hat für das Passivum eben so wenig eine besondere Form, als für die vergangene und zukünftige Zeit, oder für den Optativ. Man thut Unrecht, ihr dieß als einen inneren Mangel anzurechnen; es ist nur ein äußerer, und der Ausdruck verliert dabei nicht an Bestimmt-

heit, gewinnt vielmehr an sinniger Tiefe. Das ganze Wesen des Passivs liegt genau genommen in der Form des Particips der vergangenen Zeit, (ich werde gelobt ꝛc.) dessen sich andere neuere Sprachen ebenso, die alten zum Theil gleichfalls bedienen, und welches man hier richtiger das Supinum nennt, d. h. die umgebeugte, zurückgebogene Aussage des Zeitwortes. Mit diesem Supinum und dem Hülfszeitworte werden bilden sich alle Passiva durchgängig, so wie die vergangenen und zukünftigen Zeiten durch dasselbe und resp. durch ein anderes Hülfszeitwort in Verbindung mit dem Infinitiv gebildet werden. Es ist aber interessant, diese beiden Darstellungsweisen, welche einander im Aeußeren so ähnlich, im Inneren so ungleich sind, mit einander zu vergleichen. Ich beschränke mich jetzt auf das Hülfszeitwort werden. Wie unterscheiden sich innerlich das Futurum des Indicativs, „ich werde fragen" von dem Präsens des Passivs, „ich werde gefragt?" Ich antworte: In beiden Fällen drückt das „Ich werde" den Uebergang des Subjectes von einem Zustande zu dem andern, das Hineinkommen desselben in einen Zustand oder das Herbeikommen des Zustandes über das Subject, als gegenwärtig aus. Aber in dem Futurum (ich werde fragen, loben u. s. w.) bezeichnet der hinzugefügte allgemeine, der Zeit nach völlig unbestimmte Name der Thätigkeit, (der Infinitiv) daß der Uebergang in die genannte Handlung, oder den genannten Zustand, (z. B. ich werde „schlafen",) nur dem Subjecte beigelegt, folglich, weil es ein Uebergang und keine vollendete Gegenwart der Handlung ist, für dasselbe nur als zukünftig gedacht werden kann. Anders verhält es sich bei dem Präsens des Passivs. Das „Ich werde" behält zwar genau denselben Sinn, welchen es im Futurum des Indicativs hatte; aber das Supinum, (gefragt, gelobt,) oder wenn man will, das Participium der vergangenen und vollendeten Zeit, deutet an, daß die Thätigkeit nicht von dem Subjecte ausgehe, sondern nur als eingehend in dasselbe, mithin als ausgehend anderswoher, gedacht werden könne. Und hierdurch wird der Ausdruck, „Ich werde gefragt u. s. w." ein passiver, so daß, wenn er einen vollen Sinn geben soll, noch gesagt werden

muß, von wem z. B. ich gefragt werde, oder wer das Subject der auf das Ich sich zurückbeugenden Handlung sey. So in allen Fällen aller Zeiten des Passivs, wie man finden wird, wenn man z. B. das Perfectum, „Ich bin gelobt worden", mit dem Perfectum des Activs, „Ich habe gelobt", vergleichen will. Hier drückt das „Ich habe" den erlangten gegenwärtigen Besitz, und das Supinum „gelobt" drückt die Vollendung der Handlung oder Thätigkeit aus. Bin ich aber im Besitze einer vollendeten Thätigkeit, und hat kein Anderer sie an mir zur Vollendung gebracht, so ist es eine durch mich vollendete, für mich also eine in diesem Augenblicke zu ihrem Ende gelangte Thätigkeit, ein Perfectum des Activs. Im Passiv, „Ich bin gelobt worden", drückt das „Ich bin", wie überall das Zeitwort seyn, blos den ruhenden Zustand aus, ohne Hervorhebung der vielleicht auch in ihm liegenden Thätigkeit. Das „Ich bin geworden" will sagen, daß ein Werden, ein Uebergehen aus einem Zustande in einen andern, in mir zur Vollendung und Ruhe gekommen sey. Wird nun dieser Zustand durch das Supinum „gelobt" näher bezeichnet, so stellt sich die Ruhe des also Vollendeten für mich als vollständig bewirkt dar, d. h. als Perfectum; aber nicht als durch mich bewirkt, (wegen der Bedeutung des Supinums,) sondern als bewirkt durch irgend einen Andern, so daß ich auch hier zur Vervollständigung des Gedankens noch wissen muß, von wem ich gelobt worden sey. — Zeitwörter, bei welchen eine solche Rückbeziehung der Handlung nicht denkbar ist, weil die in ihnen ausgedrückte Handlung selbst keine directe Beziehung auf ein Object hat, (weil sie nicht Transitiva sind,) heißen bekanntlich Intransitiva, auch Neutra.

Diese Betrachtung also wird hier blos dem Lehrer dargeboten für seine eigene tiefer eingehende Sprachforschung. Wem dergleichen Reflexionen als Spitzfindigkeiten erscheinen, der bleibe entfernt von ihnen, hüte sich aber, daß er nicht andern Spitzfindigkeiten seiner Sprachlehre nachhänge, welche für den Geist der Sprache weniger Ausbeute gewähren. Andere werden in diesem Genius unserer Muttersprache, welcher ihr übrigens nicht ausschließlich innewohnt, einen Beweis ihres

Tiefsinnes erkennen; und für diese möchte ich hinzusetzen, daß, wenn der Deutsche sein Passivum durch werden bildet, während andere neuere Völker es durch das Hülfswort seyn thun, (z. B. je suis aimé, i am loved) in dem Geiste unserer Sprache doch noch eine tiefere, innigere Lebendigkeit sich verkündet. Doch genug.

Um den Schüler der Volksschule mit dem Verhältnisse des Activs zum Passive vertrauter zu machen, als es durch bloße Gewöhnung geschehen kann, wird der Lehrer entweder, wie gewöhnlich geschieht, auf den Unterschied der transitiven und intransitiven Zeitwörter aufmerksam machen müssen, oder er kann auch, für jetzt ohne jene Unterscheidung und ohne die dahin gehörenden Kunstwörter, seine Belehrung folgender Gestalt einleiten. Ich wähle als Beispiel für den ersten Versuch wieder die obige Fabel vom Raben.

L. Ein Rabe entwandte (stahl) oft Ringe und andere Sachen. Wer that hier etwas? und was that der Rabe? und was entwandte er? — Wenn nun der Rabe einen Ring entwandte, was geschah da mit dem Ringe? Ihr wiederholet mir, „der Rabe entwandte ihn"; aber ich will von euch hören, was dem Ringe widerfuhr. Ich fange also den Satz so an: Der Ring, oder ein Ring. That der Ring selbst etwas? Also es geschah nur etwas mit ihm. Was geschah nun mit ihm, oder was widerfuhr ihm? So recht: der Ring wurde entwendet. Und von wem? Von dem Raben. Sehet, da habt ihr mit dem Satze eine eigene Veränderung vorgenommen; ihr habt den Wenfall in den Werfall verwandelt, und den Werfall in den Wemfall. Da mußte aber das Zeitwort ebenfalls verändert werden, denn man kann doch nicht sagen, daß der Ring dasselbe that, was der Rabe that. Was kann man nicht von dem Ringe sagen? Man kann nicht sagen: der Ring entwendete einen Raben. Sondern nur was? Er wurde entwendet (gestohlen). So eine Veränderung kann man nun mit sehr vielen Zeitwörtern machen, und dann eben so mit den Hauptwörtern, welche ihnen vorausgehen auf die Frage wer? oder nachfolgen auf die Frage wen? oder eine andere. Wir wollen gleich noch einen Versuch machen. „Du hast dieß gut gefaßt, Karl, ich lobe dich." Merkt auf die letzten Worte: Ich lobe den Karl. Was

widerfährt hier dem Karl, wenn ich ihn lobe? Er wird gelobt. Von wem? Ihr antwortet: Von Ihnen, von dem Lehrer. Das ist wahr; aber ihr müsset es so ausdrücken, wie ich selbst sagen müßte, nachdem ich gesagt habe: Ich lobe den Karl. Also wird der Satz lauten: Karl wird gelobt von . . . (der Lehrer deutet mit dem Finger auf sich selbst;) . . . Richtig; von mir. Vorhin aber sagte ich noch etwas: Du hast dieß gut gefaßt. Wer hatte hier etwas gethan? und was? und was hattest du gut gefaßt? In meinem Satze bediente ich mich blos des Wortes „dieß". Was meinte ich mit diesem „dieß"? (Die Kinder werden antworten: Was Sie uns vorher erklärt, gelehrt hatten.) Gut. Wir wollen die Worte, „was ich gelehrt hatte", kürzer ausdrücken mit einem Hauptworte, welches von „lehren" herkömmt. Richtig, die Lehre. Also was ich euch lehre, das ist . . ? Meine Lehre. Wie lautet nun der Satz? Karl hat meine Lehre gut gefaßt. (Wiederholung der Constructionsfragen.) Nun soll aber der Satz verändert werden, wie der vorige. Die Wörter, meine Lehre, standen bisher im Wenfalle; jetzt sollen sie in den Werfall zu stehen kommen. Was ist da nun mit der Lehre geschehen, welche Karl gut gefaßt hatte? Sie ist gut gefaßt worden; und von wem? Von dem Karl. Oder, da ich den Karl vorher nur Du genannt hatte, wie werde ich jetzt von meiner Lehre sagen? So: „meine Lehre ist von dir gut gefaßt worden." Und weiter, anstatt: ich lobe dich? Du wirst von mir gelobt. —

Genug zur Probe. In der obigen Fabel geben die Stellen: „Als dieß der Haushahn sah, so fragte er ihn, wozu nützt dir dieß Alles? wozu benutzest du es"? noch manchen Stoff zu ähnlichen Uebungen. — In einem Lesestücke könnten Sätze sich finden, wie folgende: „Wenn ein Mensch sein Leben auf der Erde vollendet hat, so wird er von den meisten unter seinen Mitmenschen bald vergessen. Aber seine wahren Freunde vergessen ihn nicht, so lange sie selbst leben. Einigen Menschen hat Gott vorzügliche Gaben verliehen, welche sie zu Wohlthätern vieler

Anderen gemacht haben. Das Andenken an solche Menschen erhält sich dann wohl Jahrhunderte hindurch." Sätze solcher Art wird jeder Lehrer zu benutzen wissen, nicht blos zur Verwandlung des Activs in das Passiv, und umgekehrt, sondern auch zur Unterscheidung des Infinitivs von dem Supinum, wo beide gleichlautend sind, z. B. in den Zeitwörtern „vergessen, erhalten"; auch zu mannigfacher Umsetzung der Zeiten im Activ wie im Passiv; zur Uebung der Kinder im Unterscheiden der Zwischensätze und im Herausfinden des durch sie getrennten Hauptsatzes; im schnellen Erkennen der Fürwörter und ihrer Beziehung auf vorangegangene Hauptwörter oder ganze Sätze; im Erkennen des Subjects, wenn es aus mehreren Wörtern, vielleicht aus einem ganzen Satze besteht; in der Vorbereitung der Kinder auf die Verbindung der Sätze durch Conjunctionen, von welchen erst ein folgendes Lehrstück absichtlich zu handeln hat, u. dergl. mehr.

Uebrigens sind in den hier gegebenen Beispielen die grammatikalischen Kunstwörter geflissentlich vermieden worden, nur um darzuthun, daß sie entbehrt werden können. Ich habe schon bemerkt, daß der Lehrer wohlthun wird, sich derselben nur sparsam zu bedienen. Von dem Gebrauche einiger unter ihnen möchte ich geradehin abrathen; ich meine solche, welche dem Kinde einen falschen Begriff geben können, z. B. statt Activ und Passiv, „thätige und leidende Form." Was Form hier bedeute, faßt das Kind gar nicht; und unter leidender Form denkt es sich etwas Falsches. Wie kann man dem Kinde zumuthen, bei den Sätzen, „Das Gute wird von Gott belohnt, der Menschenfreund wird von Allen geehrt", an ein Leiden, an eine leidende Form zu denken? Besser dafür geradehin das Kunstwort der fremden Sprache! Es ist viel leichter zu merken, welche Bedeutung ein seinem Klange nach unverständlicher Ausdruck für unsere Sprache habe, als sich zu gewöhnen, bei einem an sich verständlichen Worte etwas zu denken, was das Wort seinem ursprünglichen Sinne oder seiner Ableitung nach nicht bedeuten kann.

III. In Betreff der übrigen Lehrgegenstände, welche zu diesem zweiten Lehrpensum gezogen worden sind, kann ich mich nach dem bereits hin und wieder darüber Bemerkten nur kurz fassen.

Zuerst bei den Adjectiven kann jetzt die Belehrung über die Bedeutung derselben nach den Endsylben, so wie nach ihrer Ableitung von Haupt- oder Zeitwörtern weiter gegangen werden, doch ohne die Vollständigkeit hiervon durch Erlernung eines Verzeichnisses befestigen zu wollen. Auch die Steigerung der Adjective (resp. auch der Adverbien) durch die drei Grade ist bemerklich zu machen. Hierbei wird es gut seyn, bei denjenigen Adjectiven, welche im Positiv schon den höchsten Grad der durch sie bezeichneten Eigenschaft ausdrücken, gelegentlich zu erwähnen, wie die Steigerungen derselben im Grunde weniger sagen, als der Positiv selbst; z. B. gesund, vollkommen, heilig, gut. (Die Steigerung des letzten Wortes „besser und der Beste" gehört dem fast außer Gewohnheit gekommenen „Baß" an, welches so viel bedeutet, als wohl, leidlich, behaglich, und daher offenbar weniger ist, als gut.)

Die Adverbia treten in ihrem Hauptunterschiede von den Adjectiven nach und nach bestimmter hervor. Er besteht darin, daß die Adverbia zunächst die Adjectiva der Zeitwörter sind; z. B. er hat unruhig geschlafen, er hat wohl gesprochen, es ist leicht zu überwinden u. s. w. Diesen Unterschied zu fassen ist bildend für die Kinder. Bei den anderen Adverbien, oder wo sie überhaupt nicht als Bestimmungen des Zeitwortes erscheinen, mag bemerkt werden, daß sie bald Bestimmungen der Zeit, bald des Ortes rc. sind; aber die gewöhnlichen Classeneintheilungen derselben von den Kindern auswendig lernen zu lassen, trägt zu dem Zwecke des Volksunterrichtes in der Sprache nichts bei. — Ich gedenke hierbei sogleich der Zahlwörter, welche, wie schon oben bemerkt worden, ebenfalls als Adjectiva und Adverbia zu behandeln sind. Die unbestimmten Zahlwörter werden von dem Schüler eben so leicht erkannt werden, als er z. B. das Wort zuletzt oder

zuerst als Adverbium und als verwandt dem fast gleichlautenden Ordnungszahlworte erkennen wird.

Die Participia erfordern außer dem, wodurch sie den Adjectiven (resp. Adverbien) gleichstehen, noch in sofern besondere Beachtung, als durch sie, namentlich das Participium der Vergangenheit in der Bedeutung des Supinums, die Abwandlung der Zeitwörter bedingt ist. Es würde indessen zu keinem Ziele führen, wenn man die Schüler, nach Art der im Vorstehenden gegebenen Erörterung für den Lehrer, Participium und Supinum im Begriffe unterscheiden lehren wollte. Man kann es hier bei der bloßen Gewöhnung bewenden lassen; höchstens mag bei schicklicher Gelegenheit bemerklich gemacht werden, daß das Participium der Vergangenheit, es mag als solches oder als Supinum gebraucht werden, immer eine Vollendung der Handlung oder des Zustandes anzeigt; z. B. er ist getödtet worden, er liegt getödtet auf dem Boden, wer hat ihn getödtet? oder: ich habe den Vogel gefangen, aber dem gefangenen Vogel ist nicht wohl zu Muthe.

Endlich die Pronomina, abgesehen von den oben tabellarisch verzeichneten, werden gleich den vorigen Redetheilen als Adjectiva behandelt, obgleich der Schüler bereits gefaßt hat und immer sicherer fassen lernt, daß sie ihrer Bedeutung nach Stellvertreter anderer Redetheile, namentlich der Hauptwörter, auch ganzer Sätze sind. Diese Beziehungen der Fürwörter, namentlich die letzterwähnte, lernt der Schüler dadurch nicht finden, daß er die Pronomina erlernt oder eine Eintheilung derselben in Classen gemerkt hat. Ein einzelnes Fürwort aber, oder dessen Rückbeziehung selbst zu finden, ist mehr werth, als das Auswendigwissen aller ihrer Arten und Namen der Reihe nach. — Ueber die Declination der Fürwörter sowohl als der Eigenschaftswörter &c. verweise ich auf das früher (Seite 163) Bemerkte. Auch wo bei Verbindung mehrerer Adjectiven, oder eines Pronomens und Adjectivs, oder eines Zahlwortes oder Particips mit einem Adjectiv oder Pronomen, die Declination dieser Wörter eine größere Feinheit erfordert, wird der gewandte und aufmerksame Lehrer die Aufstel-

lung eines besonderen Schema's entbehrlich finden. Die sich wiederholende mündliche und schriftliche Uebung wird bewirken, was nöthig ist. Und am Ende — wenn hierin, selbst von dem besten Schüler der Volksschule, noch ein Verstoß gegen die Correctheit begangen würde, dürfte man wohl sagen, daß er in seiner Muttersprache nicht gehörig unterrichtet worden sey? —

Es ist noch übrig, dessen zu gedenken, was nicht als Lehrstück in den Unterricht eingefügt werden soll. Wir können hierbei nur kurz seyn.

Die Belehrung über Orthographie und Interpunction wird während des gegenwärtigen Lehrpensums in den schriftlichen Aufgaben, welche mit den mündlichen Uebungen gleichlaufend fortgehen, ohne Zweifel soweit geführt werden können, daß zu ihrer Vollendung wenig übrig bleibt. Blos für fremde oder sonst selten vorkommende Wörter kann die Regel ihrer Rechtschreibung erst später gegeben, und blos für den Gebrauch des Kolons und Semikolons wird Einiges dem dritten Pensum müssen vorbehalten werden; letzteres namentlich um der längeren, aus Vorder- und Nachsatz gebildeten Perioden willen. Denn bei diesen beruht der Gebrauch der beiden genannten Zeichen lediglich auf der Art und Weise, wie das Verhältniß der verschiedenen größeren Satztheile, deren jeder wieder mehrere Satzgefüge in sich enthalten kann, zu einander gedacht werden muß; hierüber aber kann dem Schüler das Verständniß nur vermittelst der Lehre von den Conjunctionen recht klar werden, welche im nächsten Lehrpensum folgen wird.

In der Lehre von der Abstammung der Wörter, wobei auch die durch Vorsylben modificirte Grundbedeutung des Stammwortes nicht unerwähnt bleiben kann, schreitet der Unterricht ebenmäßig weiter. Es wird zwar bisweilen scheinen, als werde hierdurch dem erst später folgenden Lehrstücke von den Präpositionen und der Entwickelung des Sinnes für die Poesie der Sprache vorgegriffen; jedoch ist hier, wie in anderen Fällen, was der Lehrer dem Schüler zum Vorschmack des Folgenden darreicht, nur als

Mittel zur ersten Anregung und als vorläufige Gewöhnung an das, was künftig deutlicher erkannt werden soll, zu betrachten und zu behandeln. Ich wiederhole, daß bei etwaniger Analyse eines wirklich poetischen Stückes im Lesebuche oder im Gesangbuche oder in einem Bibelverse der dichterische Gedanke von dem sinnbildlichen Ausdrucke oder Wortgebrauche wohl unterschieden werden muß, und daß, was den ersteren anlangt, für jetzt alles erreicht ist, wenn der Schüler den Sinn des Bildes zu fühlen anfängt. Hier also keine Analyse oder prosaische Verflachung!

Von der Bedeutung sinnverwandter Wörter gilt Aehnliches. Die Uebungen in Umbildung der Sätze durch Verwandlung des Objects in das Subject u. s. w. oder durch Umsetzung der Zeiten des Indicativs im Activ oder Passiv, oder des Activs und Passivs selbst unter sich, bei welchen Uebungen oft ein Hauptwort mit einem andern, ein Zeitwort mit einem andern vertauscht werden, oder auch ein vorkommendes Eigenschafts- und Beiwort verändert oder anders gestellt werden muß, geben häufigen Anlaß zu zeigen, wo irgend eines dieser Wörter, nach dem Grade seiner Sinnverwandtschaft mit einem andern, entweder blos an dessen Stelle gesetzt werden darf, oder wo, wenn der Gedanke durch solche Veränderung ein anderer würde, für den Satz selbst eine angemessenere Form und ein angemessenerer Ausdruck gewählt werden muß. So könnte z. B. aus der bekannten Gellertschen Fabel — „Von ungefähr muß einen Blinden ein Lahmer auf der Straße finden, und jener hofft schon freudenvoll, daß ihn der Andre leiten soll" — dieser erste Satz auf folgende Art umgebildet werden: „Es geschah (traf sich) einmal zufälliger Weise, daß auf einer Straße ein stockblinder Mann einem Krüppel begegnete, (von einem Lahmen, der ihm entgegenkam, angeredet wurde). Da freuete sich der Blinde, weil er glaubte, daß der Andere, welcher ihm so freundlich zugesprochen hatte, sich wohl erbitten (bewegen) lassen würde, ihm den Weg zu zeigen." Der Lehrer wird bald beurtheilen, welche Stufen der Umbildung er mit den Kin-

dern durchgehen und besprechen muß, um auf die angegebene oder eine ähnliche Weise die naheliegenden Veränderungen der Darstellung hervorzubringen, und dabei verschiedene Punkte aus den früheren Lehrstücken gleichzeitig anzuwenden.

Endlich mag auch noch auf der gegenwärtigen Lehrstufe der Anfang damit gemacht werden, den Kindern die in der Volkssprache häufiger vorkommenden fremden Wörter zu erklären, auf welche der Lehrer entweder im Lesestücke stößt, oder welche den dort gebrauchten Ausdrücken nahe verwandt sind; z. B. Promenade, sich ein Plaisir machen, es ist mir egal, Jemanden incommodiren, geniren u. a. m. Ebenso sind Provinzialismen, welche entweder gegen die Regel der Sprache laufen oder anderwärts nicht verstanden werden, zu berichtigen, und bessere Sprechweisen an deren Stelle zu setzen. Z. B. geben Sie mich das; ich bitte Ihnen, sprechen Sie mich nicht von das; der Herr Doctor seyn nicht zu Hause; du bist ganz dusselig, (wie im Traume, ohne rechte Besinnung), u. dergl.*). — Zuletzt noch sind die Veranlassungen wahrzunehmen, bei welchen gemeine (plebeje) und rohe Redensarten als solche gerügt und edlere an deren Stelle geläufig gemacht werden können. Es ist von Wichtigkeit, diese Gewöhnung an das Anständige und Schickliche in den Bereich des Sprachunterrichtes zu ziehen, selbst dann, wenn die Verwöhnung oder Verwahrlosung des Sprechenden bedeutend genug wäre, um sie der moralischen Beurtheilung und Rüge zu unterwerfen. Es muß ein Ehrenpunkt für die Kinder werden, sich auszuzeichnen durch anständige Rede. Dann verbindet sich mit der Lust am Gefallenden, auch wenn sie anfangs nicht ganz ohne Eitelkeit wäre, doch bald die Liebe zum Schicklichen und Edeln;

---

*) Dahin gehört der gemeine Ausdruck: „Ich thue es für Passel Tand" d. h. entweder, für bloßen Tand, oder, pour passer le temps; desgleichen: „Geh' nur mit deinen gebacknen Birnen", was vermuthlich nur eine Entstellung der Worte ist: mit deinem Pack und Bürde.

und wenn der Knabe sich schämen lernt dem in Wort und That rohen Menschen sich gleich zu stellen durch Rohheit des Wortes, so wird er auch bald sittliche Scheu empfinden vor dem Unreinen und Schlechten, weil es die Seele befleckt.

Drittes Lehrpensum.

Die Präpositionen und Conjunctionen.

Die Belehrung über diese beiden Redetheile wird deßwegen hier in ein besonderes Pensum zusammengefaßt, weil der Antheil beider an dem äußern Mechanismus der Satzbildung geringer ist als der der meisten bisher behandelten Wortclassen, und weil sie dagegen Veranlassung geben, auf die Verhältnisse der Vorstellungen in den Sätzen tiefer einzugehen.

1) Präpositionen.

Präpositionen, als einzelne Wörter, sind Partikeln, welche das Verhältniß andeuten, in welchem das Wort, vor dem sie stehen (Substantiv, Adjectiv, Pronomen, Participium, Zahlwort) zu einem der übrigen Theile des Satzes gedacht wird. Z. B. Mäßigkeit *in* der Jugend verlängert das Leben; er weiß das Schöne *zum* Guten zu fügen; er steht in Ansehen *bei* Diesem und Jenem; *vor* dem Entfernten fürchte ich mich nicht; die Zahl ist *auf* Hundert gestiegen; zu dem Ersten kam bald der Zweite hinzu. — Sie werden überall gebraucht, wo man dieses Verhältniß nicht unmittelbar durch einen Casus des Hauptwortes ausdrücken kann. Ich kann z. B. sagen: Ich schenke das Buch meinem Freunde, aber ich kann nicht sagen, ich verschenke es ihm, sondern ich muß sagen, ich verschenke es *an* ihn. — In der Zusammensetzung mit einem andern Worte oder als Vorsylbe desselben modificirt die Präposition dessen Bedeutung in ähnlicher Weise dergestalt, daß der Begriff des Stammwortes durch sie nach dem Verhältnisse näher bestimmt wird, welches die mit

ihm zusammengesetzte Präposition ursprünglich andeutet. Z. B. Rede und Anrede, Saal und Vorsaal, bauen und ausbauen, springen und überspringen.

Ich lasse zuerst einige Bemerkungen für den Lehrer folgen, welche zur näheren Einsicht in das Wesen der Präpositionen dienen können. Es wird sich dann leicht finden, wie viel davon für den Schüler der Volksschule brauchbar sey oder nicht.

a) Alle Präpositionen regieren einen Casus, das heißt, der Gegenstand, vor dessen Benennung sie stehen, kann mit den übrigen Theilen des Satzes nicht in einer directen oder unmittelbaren Beziehung, sondern nur in einem (eben durch die Präposition) vermittelten Verhältnisse gedacht werden. Aus welchem Grunde jede Präposition den ihr eigenthümlichen Casus regiere, diese Frage weiset auf eine noch tiefer eingehende zurück, nämlich was es überhaupt heiße, einen Casus regieren, und welches die ursprüngliche Bedeutung der verschiedenen Casus des Stammwortes sey. Dieser Untersuchung können wir uns hier überheben. Näher liegt Folgendes:

b) Diejenigen Präpositionen, welche den Genitiv bei sich haben, drücken eine unmittelbare innere Verbindung des im Genitiv stehenden Wortes mit einem der anderen Satztheile aus, ähnlich der Bedeutung des Genitivs überhaupt, auch wo keine Präposition steht. Z. B. L a u t des erhaltenen Befehles; welches eben so viel sagen will, als nach dem Laute oder den Worten des Befehles; oder: W e g e n eingetretenen Frostes, d. h. durch Wirkung oder in Folge des Frostes. Man kann behaupten, und in den meisten Fällen läßt es sich ohne Mühe nachweisen, daß alle den Genitiv regierende Präpositionen ursprünglich aus Hauptwörtern entstanden seyen, und daß eben hierin der Grund liege, aus welchem sie mit dem Genitiv verbunden werden müssen.

c) Die den Dativ allein regierenden Präpositionen unterscheiden sich von den den Accusativ allein regierenden in der Regel dadurch, daß das Verhältniß, welches die letzteren andeuten, in dem Satze, wo sie vorkommen, mehr

als eine directe und wesentliche Beziehung auf den Hauptgedanken gedacht wird, bei den erstgenannten aber jenes Verhältniß mehr ein indirectes, secundäres und minder wesentliches ist. Z. B. Ich gehe durch den Wald bei hellem Mondlichte; ich danke dir für die Wohlthat aus vollem Herzen; er streitet gegen den Feind mit frischer Kraft. Auch diese Unterscheidung ist derjenigen verwandt, welche zwischen dem Dativ und Accusativ überhaupt gemacht werden kann.

d) Bei den übrigen Präpositionen, welche bald mit dem Dativ, bald mit dem Accusativ verbunden werden, findet zwar der im Vorstehenden gemachte Unterschied ebenfalls Statt; noch deutlicher aber tritt bei ihnen, und ebenso auch bei den unter der vorigen Nummer erwähnten die Eigenthümlichkeit hervor, daß das von ihnen angedeutete Verhältniß ursprünglich immer ein räumliches ist, und daß diese räumliche Bedeutung dieselbe bleibt, auch wo jenes Verhältniß nur sinnbildlich gedacht werden kann. Z. B. durch den Wald gehen, durch Fleiß weiter kommen; gegen den Stein stoßen, gegen ein Vorurtheil kämpfen; bei einem Freunde wohnen, bei guter Gesundheit seyn; auf den Stuhl treten, auf bessere Zeiten hoffen; im Bette liegen, in Noth stecken, u. s. w. — Besonders eigenthümlich bei den Präpositionen der letzteren Art ist noch dieß, daß, wenn die Präposition den Accusativ regiert, die Handlung oder Thätigkeit, welche in dem Satze ausgesagt wird, unmittelbar den Gegenstand mit betrifft oder sich auf ihn erstreckt, vor dessen Namen die Präposition steht; wenn aber dieß nicht der Fall ist, sondern in der Aussage des Satzes entweder gar keine Beziehung auf einen durch die Handlung betroffenen Gegenstand liegt, oder diese Beziehung als unwesentlich in Hinsicht auf die Handlung betrachtet wird, so regiert dieselbe Präposition den Dativ. Mit anderen Worten: Wo auf die Präposition der Accusativ folgt, da ist ursprünglich immer an eine Bewegung in Beziehung auf das im Accusativ stehende Wort zu denken; wo sie aber den Dativ regiert, da findet im Verhältniß der Aussage zu diesem Worte des Dativs räum-

liche Ruhe Statt. Z. B. Das Buch ist auf den Boden gefallen, aber es soll auf dem Tische liegen; ich gehe in den Wald, weil ich im Walde Schatten finde und gern im Kühlen bin; ich stelle mich gern neben einen großen Mann, weil ich neben einem kleinen zu groß erscheine; es ist sicherer, sich vor der Versuchung zu hüten, als vor die Gefahr dreist hin zu treten; ich denke an die vergangene Zeit, weil ich mich an der Gegenwart nicht erfreuen kann; er ist hinter die Schule gelaufen, ich habe ihn hinter dem Zaune gesehen u. s. w. — An diesen und ähnlichen Beispielen, wo die Präposition bald in ihrer ursprünglich sinnlichen, bald in bildlicher Bedeutung gebraucht wird, läßt sich der Sinn und die Richtigkeit der obigen Regel leicht erkennen.

e) Bei den mit Präpositionen zusammengesetzten Zeitwörtern (auch den davon abgeleiteten Haupt- und Eigenschaftswörtern) findet rücksichtlich ihrer durch die Präposition modificirten Bedeutung dasselbe Statt, was jenen Präpositionen an und für sich eigen war, nämlich daß sie ursprünglich ein räumliches Verhältniß anzeigen. Z. B. sich anlehnen; ein Haus, eine Schuld abtragen; ein Wort auslassen, sich über einen Gegenstand auslassen; Geld beitragen, zu einem Ereigniß beitragen; Einem den Spiegel vorhalten, und, ihm sein Vergehen vorhalten rc. Ebenso: der Anstrich, die Vorsicht, ausschließlich, zulässig, zusehens u. dergl. In solchen Beispielen ist die Bedeutung der Präposition bald die eigentliche, bald die bildliche, oft beides in demselben Worte.

f) In dem Bisherigen ist nur auf die Zusammensetzung der Wörter mit solchen Präpositionen, welche auch außer der Zusammensetzung im Gebrauche sind, oder auf die trennbaren, Rücksicht genommen worden. Was aber von der ursprünglich räumlichen Bedeutung derselben gesagt wurde, gilt auch von den letzteren. Ich bemerke hierbei, daß alle jene Vorsetzewörter hier als Präpositionen zu betrachten sind, insofern sie die Bedeutung des Wortes, vor welchem sie stehen, ebenso modificiren, wie die trennbaren Präpositionen in gleicher Zusammensetzung es

thun. Hiervon möchte blos die Vorsylbe ge auszunehmen seyn, welche zu der eigenthümlichen Bezeichnung des Participiums der Vergangenheit (oder des Supinums) dient, und in allen Fällen nur von hier aus auf andere von diesem Participium abgeleitete oder mit ihm sinnverwandte Wörter übergegangen ist. Z. B. Gedicht, von gedichtet; Gehör, von Hören; es gehört dazu, ebenfalls abgeleitet von Hören; ebenso das Gelaufe, das Gemenge, das Geräusch u. s. w. — Die Vorsylbe un gehört nicht hierher; sie ist aus der Präposition „ohne" entstanden, wie noch zu ersehen ist an den Sprechweisen: ungeachtet oder ohnerachtet, unmaßgeblich oder ohnmaßgeblich u. a. m. Beispiele für die übrigen untrennbaren Vorsetzewörter sind folgende. Das so häufige be in bewohnen, betreten, besetzen ꝛc. ist mit bei verwandt, unterscheidet sich aber von ihm dadurch, daß es eine festere, dauerndere, innigere Verbindung anzeigt; z. B. ein Haus bewohnen, einem Feste beiwohnen; einen Weg betreten, einem Vereine beitreten; ein Blatt bedrucken, ein Blatt beidrucken u. s. w. Die Präposition ver hat entgegengesetzte Bedeutung. Sie ist bald gleichbedeutend mit er und her und wahrscheinlich nur durch starke Adspiration entstanden; bald zeigt sie das Entgegengesetzte von her, eine Entfernung, Hinwegschaffung, Vernichtung an. Beispiele der ersten Art sind: etwas versuchen, sich verhalten, sich vertragen, vernehmen, Vernunft. Die Beispiele der zweiten Art kommen weit häufiger vor, z. B. verkaufen, verzehren, verlassen, verschwenden, verzeihen, versöhnen. Ebenso bedeutet ent eine Eröffnung, einen Anfang, ein Aufhören früherer Verbindung, z. B. entdecken, entstehen, entgehen, entrathen, entwerfen, entsagen. Weg zeigt eine räumliche Entfernung an, in weglaufen, wegnehmen, wegwerfen; auch bildlich, sich wegwerfen ꝛc. Zer bedeutet die Trennung eines Ganzen in Theile, z. B. ein Papier zerreißen, eine Verbindung zerreißen; etwas zerreiben, zerspalten; der Schnee zerrinnt; sich zermartern u. a. m.

g. Einige Präpositionen sind in der Zusammensetzung bald trennbar, bald untrennbar. Sie unterscheiden sich im

Infinitiv des Zeitwortes dadurch, daß der Accent des Wortes, wenn die Präposition trennbar ist, auf ihr selbst, wenn untrennbar, auf dem Stammworte liegt. Auch ist die Bedeutung im erstern Falle meistentheils nur die eigentliche; (eine Ausnahme macht das Um in Umgang, Umstand, Umtrieb u. a.) im zweiten meistentheils nur eine bildliche; (Ausnahme wieder in umgehen, umgeben ꝛc.) z. B. übersetzen und übersetzen, unterhalten und unterhalten, umgeben und umgeben. Bekanntlich erhält, wo eine Präposition trennbar ist, das Zeitwort in dem Supinum oder dem Participium der Vergangenheit die Vorsylbe ge; wo sie untrennbar ist, bleibt diese Vorsylbe weg.

Von den vorstehenden Bemerkungen kann der Lehrer der Volksschule unmittelbaren Gebrauch bei seinem Unterrichte nur theilweise machen; am meisten von dem, was unter d, e, f, g gesagt worden ist. Er behandle diesen Gegenstand aber als ein besonderes Lehrstück nur so lange, bis die Schüler die Bedeutung der Präpositionen überhaupt, und wie sie auf verschiedene Constructionsfragen verschiedene Casus regieren, deutlich gefaßt haben. Das Weitere erörtere er nur auf Veranlassung seiner Lesestücke und an Beispielen, welche der Bedeutung und dem Gebrauche der dort vorkommenden Präpositionen nahe liegen, oder zur Unterscheidung entgegengesetzter Verhältnisse nothwendig werden. Besonders wichtig ist es hiernächst, die Schüler auf die ursprünglich räumliche, sodann räumlich-bildliche Bedeutung derselben, und zu dem Ende auch auf die in der Zusammensetzung vorkommenden Präpositionen, die trennbaren zuerst, die untrennbaren später, aufmerksam zu machen. Dieß dient zugleich als ein vorzügliches Mittel zur Erweckung des Sinnes für dasjenige, was ich schon oben die Poesie der Sprache genannt habe, und wovon sogleich mehr bemerkt werden wird.

Zuvor gebe ich noch eine kurze Andeutung, wie der Unterricht über die Präpositionen in der Volksschule seinen Anfang nehmen könne.

L. Bei den bisherigen Constructionen der Sätze habe ich oft nicht fragen können: Wem, oder wen? sondern ich habe fragen müssen: Von wem, oder wovon? mit wem oder womit? für wen, oder wofür? u. s. w. Dieß kam daher, weil in dem Satze selbst ein Wörtchen stand, welches ihr in eurer Antwort mit nennen mußtet und welches ich daher auch in meiner Frage mit nannte. Z. B. wenn ich sage: Karl fürchtet sich vor dem Feuer, und wenn ich dann den Satz mit euch construiren will, so frage ich zuerst: Wer ꝛc.? dann: was thut er? und wie müßte ich nun weiter fragen? (Die Kinder werden die Antwort finden.) Wie hätte aber der Satz lauten müssen, wenn ich fragen wollte: Was fürchtet Karl? (Antwort: Er fürchtet das Feuer.) Sehet also, weil der Satz hieß: Karl fürchtet sich vor dem Feuer, so mußte ich fragen, wovor oder vor wem? Ebenso bei dem Satze: Karl schreibt seinem Vater einen Brief. Hier kann ich fragen: Wem schreibt er den Brief? und ihr anwortet richtig: dem Vater. Wenn aber der Satz heißt: Karl schreibt einen Brief an seinen Vater, wie muß meine Frage dann lauten? (An wen? u. s. w.) Oder wenn der Brief mir zugehörte, und ich wollte euch erzählen, daß ich ihn von Karl erhalten habe, wie müßte der Satz dann lauten, anstatt: an den Vater? (An mich.) Ebenso, wenn du, Fritz, den Brief erhalten hättest, und ich wollte dich daran erinnern, so würde ich zu dir sprechen: Hast du's vergessen? Karl hat ja . . . Nun, wie weiter? (die Antwort wird bald folgen: Karl hat ja einen Brief an dich geschrieben. Die Beispiele können nach Befinden vermehrt werden.) — Nun, Kinder, solcher Wörtchen giebt es viele; sie stehen meistentheils vor einem Hauptworte, und heißen deßwegen Vorwörter oder Vorsetzewörter (Präpositionen).

Nach einem solchen Vorworte steht das Hauptwort niemals in der ersten Fallendung (Casus) oder im Wer-Falle, denn man kann dabei nie fragen: Wer thut etwas, oder wer ist das? Aber es kann bald die zweite, bald die dritte, bald die vierte Fallendung folgen, je nachdem das Vorsetzewort beschaffen ist und es fordert; denn ich

muß beim Construiren eines Satzes meine Frage immer so einrichten, wie das Vorsetzewort es haben will. (Von hier an läßt der Lehre rnun Beispiele folgen zuerst von solchen Sätzen, in welchen die Präposition den Accusativ, dann von solchen, in welchen sie den Dativ regiert; die den Genitiv regierenden Präpositionen kommen zuletzt an die Reihe. Es ist schon erinnert worden, daß es nicht nöthig ist, alle Präpositionen jeder Art aufzuführen, da der Zweck nur dieser ist, den Kindern das Sachverhältniß durch Beispiele deutlich und geläufig zu machen. Diejenigen Präpositionen, welche sowohl den Dativ als den Accusativ regieren können, würde ich zuletzt stellen, weil bei ihnen die Verwechselung der richtigen Constructionsfragen, wegen nachlässiger oder provinziell unrichtiger Aussprache derselben, häufiger ist, und weil deren Vermeidung eine schärfere, nur durch längere Uebung zu bewirkende Unterscheidung der Vorstellungsweise oder der Begriffsverhältnisse im Satze erfordert. — Wenn nun der Lehrer mit Hülfe einzelner Beispiele und nach Anleitung passender Lesestücke den nächsten Zweck erreicht hat, so kann er seine Schüler zu einem zweiten Abschnitte dieses Lehrstückes in folgender Weise fortführen.)

L. Jetzt kommen wir zu anderen Vorsetzewörtern, welche nicht allein stehen und auch vor keinem Hauptworte als besondere Wörter. Ihr kennt sie zum Theil schon, denn es sind auch solche darunter, welche allein stehen können, und welche uns oft vorgekommen sind. Sie machen mit den Wörtern, vor welchen sie stehen, Ein Wort aus, sind mit ihnen zusammengesetzt. Wer von euch kann in unserm Lesestücke solche Wörter finden? (Es wird nicht an Beispielen fehlen.) Wie heißt in diesem Falle das Vorsetzewort? Und wie heißt dasjenige Wort, welchem jenes vorgesetzt ist, oder das Stammwort? (z. B. Vorhaus, ankommen.) Was ein Haus ist, wißt ihr; was heißt nun ein Vorhaus? Was kommen bedeutet, wißt ihr; was bedeutet nun ankommen? (Ebenso absteigen, eintreten ꝛc.) Ihr seht da, wie ein solches Stammwort, wenn es mit einem Vorsetzeworte zusammentritt, seine Bedeutung immer etwas verändert, und zwar so, wie das Vorsetzewort

es verlangt; manchmal nur wenig, manchmal auch mehr. (Einige Beispiele sind nöthig.) — Nun giebt es aber auch noch solche Vorsetzewörter, welche niemals allein stehen können, sondern sich blos vor andern, Zeitwörtern, Hauptwörtern rc. finden. Ich sehe einige davon in unserm Lesestücke; wer kann mir eins nennen? (Die Kinder werden das eine oder andere erkennen.) Es kömmt nun darauf an, ob die aufgefundenen Vorsylben ihrer Bedeutung nach der Fassungskraft der Kinder zugänglich sind oder nicht. Im ersten Falle ist es nicht nur zulässig, sondern selbst rathsam, den Schülern diese Bedeutung an einigen Beispielen zu erklären. Im zweiten Falle, welcher der häufigere seyn wird, begnügt sich der Lehrer entweder damit, daß die Kinder die Vorsylbe unterscheiden gelernt haben, oder er macht ihnen höchstens noch anschaulich, in welcher Art die Bedeutung des Stammwortes durch die eine oder andere Vorsylbe modificirt wird, ohne die abstracte Bedeutung der letzteren selbst erklären zu wollen. So weit ungefähr reicht der Inhalt des zweiten Lehrabschnittes. — Für die fähigeren Schüler soll nun noch ein dritter Abschnitt folgen, welcher jedoch nach Befinden der Umstände auch bis zu einer etwas späteren Zeit aufgeschoben, und bis dahin nur durch einzelne Beispiele eingeleitet und vorbereitet werden mag. Er betrifft die bildliche Bedeutung der Präpositionen.

L. Ihr habt gelernt, wie die Präpositionen, wenn sie z. B. vor einem Hauptworte stehen, ebensowohl wenn die dritte, als wenn die vierte Fallendung auf sie folgt, eigentlich immer etwas bedeuten, was im Raume geschieht; bald durch eine Bewegung im Raume, bald ohne eine solche Bewegung, aber immer in Beziehung auf den Raum, in welchem dasjenige vorgeht, was der Satz aussagt. Diese Bedeutung nennt man die eigentliche oder ursprüngliche. Wir haben aber auch Sätze gefunden, wie folgende: „Der Verbrecher fürchtet sich vor der Strafe, aber der gute Mensch kann mit frohem Muthe sogar in den Tod gehen.“ Ihr wißt, was die Präposition vor eigentlich bedeutet? (Nämlich, daß ein Gegenstand einem andern in gerader Richtung

gegenüber steht, so daß er ihm entweder näher ist als irgend ein dritter, oder daß er, wenn er sich gerade fortbewegte, mit jenem zweiten Gegenstande zusammentreffen würde, oder auch so, daß der eine Gegenstand uns hindert, den zweiten zu sehen.) Gebt mir einige Beispiele! (Z. B. Ich stehe vor dem Hause, der Schirm steht vor dem Lichte, er geht vor mir her ꝛc.) Hat nun das Wörtchen vor dieselbe Bedeutung, wenn ich sage wie vorhin: Er fürchtet sich vor der Strafe? Kann die Strafe körperlich vor seiner Person stehen? Aber vielleicht vor seiner Seele, seinem Geiste? freilich nicht körperlich; aber nicht dennoch auf eine andere Weise, und wie wohl? (In Gedanken, indem der Verbrecher sie sich vorstellt, ehe sie noch ihn trifft.) Seht nun, so hat die Präposition vor doch wieder ihre erste Bedeutung, aber nur nicht eigentlich, sondern bildlich. Man nennt dieß daher auch die zweite Bedeutung derselben; und eine solche findet sich fast bei allen Präpositionen.

Weiter hieß es in dem obigen Satze: „aber der gute Mensch kann mit Freuden sogar in den Tod gehen." Was heißt mit? Es bedeutet eine Verbindung, ein Beisammenseyn oder Zusammenfügen. Beispiele? (Er geht mit mir spazieren; ein Buch mit Flecken mag ich nicht haben u. s. w.) Wenn ich nun sage: Ich esse mit dem Löffel, ich schreibe mit der Feder, er dringt mit Gewalt in das Haus, u. s. w. ist da auch noch eine äußerliche oder räumliche Verbindung? Zwischen wem? Zwischen dem Er und dem Löffel, der Feder; auch in dem dritten Falle noch ein Beisammenseyn großer Kraft und der Muskeln des Körpers, oder eine Verbindung des Körpers mit jener Kraft. Aber wenn es nun hieße: Mit der Zeit wirst du schon weiter kommen; da wäre auch eine Verbindung ausgesagt, und zwischen wem? (Zwischen dem Du und der Zeit.) Wie könnte man sich auch ausdrücken, anstatt: Mit der Zeit? (Allmählich, nach und nach.) Wenn du nun allmählich weiter kömmst, also gleichsam immer fortschreitest in dem, worin du weiter kömmst, was thut da die Zeit? Sie schreitet oder geht auch immer fort.

Also nicht du allein thust es, sondern? (Ich thue es eben=so, wie die Zeit es auch thut, also mit der Zeit.) — Aehnliche Beispiele geben die Ausdrücke: Mit Fleiß arbeiten, mit Gottes Hülfe, mit Ehren, mit genauer Noth rc. In unserm Satze also, „der gute Mensch kann mit frohem Muthe" rc., wer sind hier die beiden Verbundenen? und wo findet diese Verbindung Statt? (In dem Herzen, der Seele, dem Gemüthe des guten Menschen.) Also welche Bedeutung hat hier die Präposition mit? Offenbar die bildliche.

Endlich sagte unser Satz noch, „der gute Mensch könne mit Freuden selbst in den Tod gehen. Was bedeutet in, wenn der Wem=Fall darauf folgt? Daß ein Gegenstand von einem andern rings umgeben ist; z. B. im Wasser, in der Luft, in der Welt rc. Und wenn, wie hier, der Wen=Fall darauf folgt, auf die Frage wohin, was bedeutet es da? Daß der Gegenstand sich dahin bewegt oder richtet, wo er, wenn er dort angelangt ist, von dem andern Gegenstande rings umgeben, in ihm seyn wird. (Z. B. etwas in der Tasche haben, in die Tasche stecken; in die Stadt ziehen, in der Stadt wohnen u. s. w.) Findet ihr nun hier auch die Präposition in in dieser eigentlichen Bedeutung gebraucht? Wie kann man sich aber wohl, wenn ein Mensch in den Tod gleichsam hinein gehet, den Tod bildlich denken? (Entweder als einen Ort, wie z. B. das Grab, welches den Menschen nach dem Ende seines Lebens umgiebt, oder als einen Zustand, in welchem er sich dann ganz und gar befindet mit allem dem, was ihm bis dahin äußerlich zu einem Menschen gemacht hatte.) — Aehnliche hier passende Beispiele wären: Etwas in die Länge ziehen; fröhlich in Hoffnung seyn; Einem in die Quere kommen; etwas im Vertrauen sagen, und viele andere.

Auf diese Weise wird der letzte und geistigste Theil der Lehre von den Präpositionen einzuleiten seyn. Man sieht aber, daß er dahin führt, auch darauf berechnet ist, die Schüler in dasjenige einzuweihen, was ich oben die Poesie der Sprache genannt habe. Gewiß ist das ge=

genwärtige Lehrstück der passendste Ort für die Hinleitung der Kinder zu einer innigen und sinnigen Auffassung dieses Gegenstandes. Darum jetzt über ihn noch einige Worte.

Unter Poesie der Sprache verstehe ich die Darstellung eines nichtsinnlichen Gegenstandes, Gedankens oder Verhältnisses nach Analogie sinnlicher Verhältnisse, und durch Worte, welche ursprünglich und eigentlich ein solches sinnliches, meist räumliches Verhältniß bezeichnen. Man könnte die Poesie der Sprache auch Poesie des Wortes oder Wortgebrauches nennen, im Gegensatze zu der Poesie im gewöhnlichen engeren Sinne, welche die wörtliche Darstellung von Gegenständen, Ereignissen, Wahrheiten oder Lehren unter der Form des Schönen ist. Jene aber verdient ebenfalls Poesie zu heißen, sofern sie, gleich der eigentlichen Dichtung, ein Erzeugniß der Phantasie ist, und den Genius eines Volkes, die Wirklichkeit vermittelst der Phantasie geistig anzuschauen, beurkundet. Es fehlt in keiner Sprache ganz an dieser Darstellungsweise, unsere Muttersprache aber besitzt diesen Schatz in vorzüglichem Grade. Ihre Poesie zeigt sich theils in der Bedeutung vieler einfachen, auch zusammengesetzten, besonders abgeleiteten Wörter, (z. B. Vorsatz, Entschluß; gewandt, linkisch; Kernlied, Hochmuth, Stolz, Hagestolz 2c.) theils in einer Menge sprichwörtlicher Ausdrücke und ähnlicher Redensarten; (z. B. der Apfel fällt nicht weit vom Stamm, Noth bricht Eisen; wie gewonnen, so zerronnen; er hängt die Flügel; er hat einen Sparren im Kopfe 2c.); theils endlich auch in dem sinnbildlichen Gebrauche fast aller Präpositionen für sich. Was diese anlangt, so kann man das Poetische hierbei sowohl in ihnen selbst, nämlich in der ihnen eigenthümlichen Zurückführung des Unsinnlichen auf das Sinnliche finden, (z. B. Furcht vor Gott, Sorge um einen Kranken, Lohn über Verdienst, Hoffnung auf Gnade 2c.) als auch in der hierdurch dem ganzen Satze, worin ein solcher Ausdruck vorkömmt, mitgetheilten poetischen Färbung. (Z. B. Freude über Freude wird meinem Hause zu

Theil; bei guter Zeit umkehren; von einem Gedanken ablassen; einer Bitte nachgeben rc.) Es kömmt hier nicht darauf an, die Grenzen genau anzugeben, wo die Poesie der Sprache, zumal wenn sie in mehr als blos in einzelnen Worten erscheint, anfängt in eigentlich dichterische Darstellung überzugehen. Nur darauf ist zu achten, daß das Eine in der That der niedere Grad des Andern ist, und daß der Volksunterricht es sich zur Regel zu machen hat, bei dem Bestreben, dem Sinne und Gemüthe der Schüler das wahrhaft Poetische fühlbar zu machen, von unten anzufangen.

Vorbereitend hierbei haben bereits die Bemerkungen gewirkt, welche der Lehrer seinen Schülern gelegentlich über die bildliche Bedeutung einzelner Wörter, (z. B. Hof, Schlag, Herz, Kopf,) oder auch ähnliche Redensarten, (z. B. drückende Hitze, grimmige Kälte, dämmernde Zukunft, Morgenröthe der Hoffnung, rc.) mitgetheilt haben wird. Durch solche Bemerkungen ist unstreitig die Phantasie der Kinder schon so weit geweckt worden, daß ihnen das jetzt Folgende über die Präpositionen leicht verständlich seyn wird, und daß sie späterhin demjenigen, was ihnen zur sprachlichen und begrifflichen Erklärung eigentlich dichterischer Producte gesagt werden muß, einen eröffneten Sinn und ein empfängliches Gemüth entgegenbringen werden.

Bei der Lehre von den Präpositionen ist vor allen Dingen dieß fest zu halten, daß, wie auch in der vorstehenden Unterrichtsprobe angenommen worden ist, jede Präposition nur zwei Bedeutungen hat, eine eigentlich sinnliche, und eine übergetragene, bildliche. Diese Behauptung gilt nicht blos für die Präpositionen, sondern für eine Menge von Haupt- und Zeitwörtern, welchen die Wörterbücher oft eine ganze Reihe von Bedeutungen beizulegen oder vielmehr anzudichten pflegen. In der Regel hat ein Wort nur zwei Bedeutungen; die erste, welche ihm ursprünglich eigen ist, die andere, welche es durch verschiedene Beziehungen mit anderen Gegenständen erhält, und welche daher ebenfalls, wie bei den Präpositionen, die übergetragene oder bildliche Bedeutung genannt werden könnte.

Was nun diesen Redetheil anlangt, so geben die neueren Sprachlehren über dessen (wenn ich so sagen darf) poetischen Charakter keine Auskunft, von welcher in der Volksschule, meines Erachtens, Gebrauch gemacht werden könnte. Sie fassen zum Theil den hier gewählten Gesichtspunkt gar nicht ins Auge, zum Theil sind die Erklärungen, welche sie von der nicht ursprünglichen Bedeutung der Präpositionen geben, so beschaffen, daß nur der Sinn der einzelnen Beispiele erklärt wird, in welchen die Präposition ihre zweite Bedeutung hat, nicht aber diese zweite Bedeutung selbst in ihrer Allgemeinheit. Man vergleiche einzelne Sprachlehren, und urtheile selbst. Dem Lehrer der Volksschule aber ist überall sehr zu empfehlen, daß er bei der ihm zugänglichen Sprachforschung und Sprachkenntniß mehr in die Tiefe zu dringen, als sich in der Breite zu gefallen suche. Dieser Rath möge auch für die hier noch folgenden Lehrstücke ertheilt seyn.

2) Conjunctionen.

Wie durch die Lehre von den Präpositionen hauptsächlich der Sinn für das Bildliche in der Sprache geweckt werden sollte, so ist bei der von den Conjunctionen hauptsächlich auf die Erkenntniß des logischen Zusammenhanges im Ausdrucke der Gedanken Bedacht zu nehmen.

Conjunctionen sind Verbindungswörter sowohl für einzelne Satztheile, als auch für vollständig ausgedrückte Gedanken und Gedankenreihen. Es ist nöthig, ihnen beim Sprachunterrichte eine besondere Aufmerksamkeit zu widmen, weil jeder Ausdruck zusammenhängender Vorstellungen eine richtige Auffassung dieses Zusammenhanges erfordert; aber es ist in vielen Fällen nicht leicht, diesen Zusammenhang zum deutlichen Bewußtseyn zu bringen, eben weil er ein logischer ist, und daher eine größere Schärfe des Urtheils voraussetzt, als wenn er ein äußerlich erkennbarer wäre. Es ist bekannt, wie arm gewöhnlich die Rede des gemeinen Mannes an jenen Verbindungswörtern ist, und wie

unrichtig sie oft gebraucht werden. Einige verbinden ihre Sätze, hierin den Kindern ähnlich, fast nur durch „und"; Andere bedienen sich der Conjunction „denn", wo von nichts weniger als Grund und Folge, oder von einem Beweise der vorhergegangenen Behauptung, sondern nur von einer Reihenfolge der Vorstellungen, oder von zufälligen Bemerkungen und Erläuterungen zu dem vorher Gesagten die Rede ist.

Die Unterscheidung der logischen Gedankenverhältnisse und Satzverbindungen, welche die Conjunctionen ausdrücken, ist in jeder guten Sprachlehre zu finden. Dem Lehrer muß das dahin Gehörige völlig bekannt und geläufig seyn, damit er sich von der Vollständigkeit seines Unterrichts darüber überzeugen könne. Er wird aber in den neueren Sprachlehren oft die eigentlich logischen Arten der Gedankenverbindung mit denjenigen vermengt finden, welche blos die grammatische Stellung der Sätze und die bald einfachere, bald mehr verwickelte oder durch Abkürzung, Einschiebung ꝛc. erschwerte Aneinanderreihung derselben betreffen. Z. B. „Ich werde kommen, wenn ich kann." Hier kömmt es für unsern jetzigen Zweck nicht darauf an, daß dem Schüler deutlich werde, der vollständige Ausdruck der beiden hier verbundenen Gedanken sey dieser: Wenn ich kann, so werde ich kommen. Dieß muß dem Schüler bereits durch die so häufige Uebung im Construiren zusammengesetzter Sätze und Satzgefüge klar geworden seyn. Vielmehr darauf kömmt es an, daß er das Verhältniß des „wenn" und „so", der Bedingung und des Bedingten bestimmt denken lerne. Ebenso in dem Satze: „doch weil du willst, mag es geschehen." Hier weiß der Schüler, daß er construiren müsse: weil du es willst, so doch mag es geschehen. Das Verhältniß ist hier das des Grundes und der Folge, in ähnlichen Fällen das der Ursache und Wirkung, des Zwecks und des Mittels, der Entgegensetzung und der Beschränkung dadurch. Wenn dieß der Schüler begriffen hat, dann erst hat er die Einsicht in die Bedeutung und den Gebrauch der Conjunctionen gewonnen. Ferner der Satz: „Was ich dir gebe, ist

zwar wenig; aber kannst du damit deine Absicht erreichen, so wird auch das Wenige, von Gott gesegnet, Viel für dich seyn." Wir setzen die richtige Construction voraus, welche (in Betreff der Conjunctionen, und abgesehen von der Ordnung der Subjecte und Prädicate in den übrigen Satztheilen,) so lauten würde: „Zwar (obgleich) es ist wenig, was ich dir gebe; aber (dennoch, so ... doch) das Wenige wird seyn Viel für dich, wenn du kannst erreichen deine Absicht damit, und wenn Gott segnet dasselbe." Die in dem Satze vorkommenden Bindewörter haben die Bedeutung theils eines Gegensatzes oder einer Einschränkung des Einen durch das entgegengesetzte Andere, theils, wie vorhin des Bedingten und der Bedingung. Die Conjunction „und", welche hier einmal eingeschaltet werden mußte, gehört zu der Anzahl derer, welche entweder, wie eben hier der Fall ist, zwei vollständige Sätze, oder, wie in den meisten anderen Fällen, bloß einzelne Satztheile und Wörter nur äußerlich an einander reiht, ohne eine innere Verbindung derselben mit einander zu bezeichnen. Solcher Bindewörter giebt es bekanntlich viele, diese aber sind hier minder wichtig, und der Schüler lernt sie ohne Mühe verstehen. Es kömmt auch dabei auf die oft sehr spitzfindige Unterscheidung, ob ein solches Wort eine Conjunction oder ein Adverbium sey, wenig an; z. B. als, wie, so (in „so groß, so schön"), denn (in „mehr denn jemals, wie denn auch, warum denn rc."). Der Lehrer halte also den Hauptzweck fest im Auge, und sorge nur dafür, daß seine Schüler allmählich alle diejenigen Conjunctionen sicher erkennen lernen, welche wir oben bezeichnet haben als Verbindungsmittel mehr für den Gedanken, als für seinen Ausdruck allein.

Das eingeführte Lesebuch wird für die ersten Lehren und Uebungen dieser Art hinreichenden Stoff darbieten; und wo es blos darauf ankömmt, ein paar der Bedeutung nach verwandte Präpositionen vertauschen und den Satz dem gemäß verändern zu lassen, da kann sich der Lehrer leicht helfen. Z. B. der Satz: „Ich sage dir dieß im Vertrauen, weil ich glaube, daß du schweigen kannst", ist leicht zu verwandeln in folgende Sätze: Weil ich weiß, daß ... so

sage ich dir dieß; oder: Da ich weiß u. s. w. oder: Ich weiß, daß du schweigen kannst, darum . . .; oder auch: Ich sage dir dieß, denn, wie ich weiß, du kannst schweigen. — Für spätere Uebungen, zumal an längeren Perioden mit mehrfach eingeschobenen Sätzen, wird das Lesebuch selten den passenden Stoff darbieten. Dann bedient sich der Lehrer irgend eines andern, nicht in den Händen der Schüler befindlichen, aber in Betreff der Schreibart untadeligen Buches, um passende Stellen aus demselben den Kindern zu dictiren, oder sie von ihnen abschreiben zu lassen. Auch Aufgaben zu schriftlichen Arbeiten können angemessen für den gegenwärtigen Zweck dadurch eingerichtet werden, daß der Lehrer den Schülern die in logische Verbindung zu setzenden Gedanken einzeln giebt, und die Arten der dabei möglichen Verbindung, (die Verbindungsbegriffe, ob Grund und Folge, Gegensatz ꝛc.) mit ihnen durchspricht, oder auch, wenn die Schüler reif genug sind, sie dieselben selbst finden läßt. — Uebrigens bedarf es hier kaum der Erinnerung, daß die Lehren der Orthographie, besonders aber die der Interpunction, namentlich in Betreff des Kolon und Semikolon, bei diesen Uebungen so ziemlich werden zu Ende geführt werden können, so daß sie bei den noch folgenden Lehrstücken nur der Zurückweisung auf das schon Bekannte bedürfen.

Hier noch ein kurzes Beispiel, wie in den Fällen, wo ein Gedanke auf mehr als eine Weise in Worte gefaßt werden kann, in Betreff der Conjunctionen zu verfahren seyn möchte. Dergleichen Fälle kommen in poetischen Stücken öfter, als in den sorgfältig stylisirten prosaischen vor. Ich wähle daher auch ein Beispiel dieser Art, wiewohl unter der wiederholten Erinnerung, daß der Lehrer sich überall wohl hüten möge, durch die analysirende Spaltung der Gedanken den Sinn für die Einheit und Fülle des dichterischen Ausdrucks iu seinen Schülern zu schwächen.

L. Hier haben wir ein schönes Lied; es steht auch in manchem Gesangbuche. Sein Anfang ist: „Wenn Alle untreu werden, so bleib ich Dir doch treu, daß Dankbar-

keit auf Erden nicht ausgestorben sey.“ Aus wie viel Sätzen bestehen wohl diese vier Zeilen? — K. Aus drei Sätzen. (Sie werden einzeln gelesen.)

L. Zwei von diesen drei Sätzen hängen genauer mit einander zusammen, als der dritte mit ihnen. Welches sind diese beiden Sätze? — K. Die beiden ersten. (Werden gelesen.)

L. Was sagt der, welcher das Lied andächtig spricht oder singt, in dem einen dieser Sätze von sich selbst? — K. Daß er Gott treu bleiben wolle.

L. Warum sagst du, Gott? — K. Weil das Lied aus einem Gesangbuche ist; da handeln ja die Lieder von Gott.

L. Du hast wohl Recht; aber sie handeln nicht alle von Gott. Laß sehen! „Ich bleibe dir treu“, heißt es; und ihr denket dabei an Gott. Warum ist es wohl recht, Gott treu zu bleiben? Wann sagen wir, daß ein Knecht seinem Herrn treu sey? — K. Wenn er ihm gehorsam ist, und die Sachen (Eigenthum, Angelegenheiten) seines Herrn immer wohl in Acht nimmt.

L. Gut. Jetzt könnt ihr auch beantworten, wann von einem Menschen gesagt werden dürfe, daß er Gott treu sey. — K. (mit Nachhülfe des Lehrers:) Wenn er die Gebote Gottes hält, und alles wohl wahrnimmt, was Gott ihm anvertraut oder aufgetragen hat.

L. Wenn nun ein menschlicher Herr seinem Knechte oder Diener auch noch allerlei Wohlthaten erzeigt, wird dann der Knecht nicht auch noch eine besondere Empfindung gegen seinen Herrn haben, neben dem Vorsatze ihm treu zu bleiben? — K. Er wird den Herrn lieben, ihm dankbar seyn.

L. Diese Empfindung ist auch in unserm Verse genannt; in welchem Satze? — K. In dem Satze: daß Dankbarkeit auf Erden u. s. w.

L. Ist nun aber nicht noch Jemand, und wird auch in den Gesangbuchsliedern oft genannt und gepriesen, welchem wir ebenfalls für große Wohlthaten dankbar zu seyn

und ebenfalls ihm treu zu bleiben verbunden sind? — K. O ja, der Herr Jesus.

L. Dieser ist auch hier gemeint. Dieß sieht man aus den nächstfolgenden Zeilen: „Für mich umfing dich Leiden, für mich starbst du im Schmerz." Von wem nur konnte dieß gesagt werden? — K. Von dem Herrn Jesu.

L. Jetzt laßt uns die beiden ersten Sätze näher betrachten. Sprecht sie noch einmal, und setzet nach dem Fürworte, welches Jesum bedeutet, dessen Namen hinzu. — K. „Wenn Alle . . . Dir, Jesu . . . doch treu." L. Durch welche Wörter sind diese beiden Sätze mit einander verbunden? — K. Durch die Wörter wenn und so.

L. Ihr wißt, daß dieß Bindewörter sind, und daß sie verschiedene Verhältnisse anzeigen können. Ich kann z. B. sagen: Wenn Alle beisammen sind, so will ich anfangen zu lesen. Was für ein Verhältniß drücken diese Bindewörter hier aus. K. Die Zeit, (das Verhältniß der Zeitfolge:) Sobald Alle sich versammelt haben werden, so werde ich anfangen zu lesen.

L. Mögt ihr wohl hier an eine solche Zeitfolge denken? Warum nicht? Ueberleget einmal! „Wenn Alle, oder sobald alle Menschen Jesu untreu geworden seyn werden, . . . Ist das etwa jetzt schon der Fall? — K. Ach nein, es giebt ja wohl recht viel fromme Menschen unter den Christen!

L. Und so wird auch eine solche Zeit nie kommen, geschweige daß wir sie erleben möchten! Auch sieht man aus einem noch folgenden Worte in dem zweiten Satze, daß an eine Zeit, in welcher die Menschen ganz von ihrem Erlöser sich abwenden könnten, hier gar nicht zu denken ist. Findet ihr vielleicht dieses Wort? — K. Es ist wohl das Wort doch; so bleibe ich Dir dennoch treu.

L. Ganz richtig. Was werden aber nun jene beiden Bindewörter anzeigen? Ich gebe euch den Satz: Wenn der Vater es erlaubt, so will ich mit dir gehen. Was zeigt das wenn hier an? Bedient euch einmal eines andern Ausdrucks dafür! — K. In dem Falle, daß der Vater u. s. w.

L. Also einen möglichen Fall zeigt das wenn hier an, eine Bedingung, unter welcher allein der Sohn seinen Freund begleiten würde. Und wenn nun zu vermuthen wäre, daß der Vater aus irgend einem Grunde die Erlaubniß verweigern werde, oder wenn er die Bitte schon einmal abgeschlagen hätte, so würde man auch in jenem Satze durch einen kleinen Zusatz es ausdrücken können, daß die Erlaubniß sehr unwahrscheinlich sey. Wie könnte man wohl sagen? — K. Wenn der Vater sich noch zureden ließe u. dergl.

L. Ich will, daß ihr das Wort beibehaltet, „erlauben." Versucht es noch einmal! — K. Wenn der Vater es erlauben wollte, oder könnte.

L. Mag seyn. Wir wollen aber lieber sagen: Wenn es möglich oder wahrscheinlich wäre, daß es der Vater erlaubte. Drückt es nun ebenso aus in dem Satze unsers Verses! — K. Wenn es möglich wäre, daß alle Menschen untreu werden*).

L. Daß Alle untreu würden, müßt ihr sagen. Was würde demnach in so einem Falle, der sich kaum denken läßt, derjenige thun wollen, der das Lied spricht? — K. Er würde dennoch Jesu treu bleiben wollen.

L. Welche Folge würde also das üble Beispiel der Anderen in ihm nicht haben? — K. Es würde ihn nicht dazu verleiten, auch treulos gegen Jesum zu werden.

L. Seht, welche schöne christliche Gesinnung dieß ist! Wir wissen, bis zu welchem Ende unser Heiland seinem Berufe und denen, für welche er lebte, treu geblieben ist; nämlich? — K. Bis zum Tode am Kreuze.

L. Und wie treu wird dann auch ein Mensch, welcher dieß recht bedenkt, Ihm bleiben wollen? — K. Auch treu bis in den Tod.

---

*) Wäre mit den Kindern die Lehre vom Conjunctiv und von der Consecutio Temporum schon durchgegangen worden, so würden sie hier sich des Präsens im Indicativ nicht bedienen, oder leicht darüber zurechtgewiesen werden können.

L. Ja, Kinder, so meint es unser Lied, und so möge auch unser Herz es meinen! Nun aber noch zu dem dritten Satze, welchen unser Vers enthält. Durch welche Conjunction hängt er mit den beiden ersten zusammen? — K. Durch die Conjunction daß.

L. Anstatt daß, welches andere Bindewort könnt ihr auch dafür setzen? — K. Damit, oder auf daß.

L. Was drücken diese Bindewörter aus? — K. Eine Absicht, welche erreicht werden soll, oder eine Folge, welche man herbeiführen will.

L. Welche Absicht hätte demnach ein so treuer Anhänger des Herrn Jesu, oder welche Folge wollte er dadurch zu bewirken suchen? — K. Daß Dankbarkeit auf Erden nicht ausgestorben sey. (Wäre, nicht ausstürbe.)

L. Wie kann denn Dankbarkeit aussterben. Wann sagt man von einer Familie, daß sie ausgestorben sey? — K. Wenn alle gestorben sind, welche zu ihr gehörten.

L. Wer müßte also hier gestorben seyn? — K. Alle Menschen, alle dankbare, dem Herrn Jesu treue Menschen.

L. Es ist ein schrecklicher Gedanke. Wenn man sich dann unsern Heiland im Himmel vorstellen wollte, wie die Menschen auf der Erde sind, und wie er zum Theil selbst war, als er auf Erden lebte; — ihr wißt, ich habe es euch erzählt, er weinte einmal über Jerusalem, er weinte als sein Freund Lazarus gestorben war; wenn man ihn nun noch eben so denken wollte, und er sähe es, wie immer mehr und mehr von seiner Gemeinde abfielen, und zuletzt Alle bis auf Einen, was würde er empfinden dabei? — K. Dann würde er gewiß sehr traurig seyn, auch wohl wieder weinen.

L. Aber wenn doch der Eine ihm treu bliebe, treu bis in den Tod, was würde er in Hinsicht auf diesen empfinden? — K. Ueber diesen würde er sich desto mehr freuen.

L. Da seht ihr nun die Absicht, in welcher das Lied uns sagen läßt: Wir doch, und wenn wir es allein wä-

ren, wir dennoch bleiben Dir treu! Denn was beweisen wir dann Jesu? und was erwerben wir uns dadurch von ihm? Beantwortet mir Beides! — K. Wir beweisen ihm durch unsere (unverbrüchliche) Treue unsere (höchste) Dankbarkeit, und erwerben uns durch die Freude, welche er darüber haben wird, sein vollkommenes Wohlgefallen, seine Liebe.

L. Merket euch den Vers, und macht euch diese Gesinnung zu eigen! Aber wir wollen jetzt hierin nicht weiter gehen.

Ganz auf ähnliche Weise läßt sich auch die zweite Strophe dieses Liedes behandeln. Es wird dessen hier nicht bedürfen.

Viertes Lehrpensum.

Der Conjunctiv und die Zeitenfolge.

Ich verbinde hier zwei Lehrstücke, welche in den Sprachlehren eine andere und frühere Stelle erhalten, auch getrennt von einander behandelt werden. Der Grund, aus welchem ich ihnen hier die letzte Stelle gebe und beide verbinde, ist folgender.

Der Schüler der Volksschule soll den Bau seiner Muttersprache, und die Regel sich derselben zu bedienen, in ihrer Nothwendigkeit kennen lernen. Diese Nothwendigkeit beruht zuerst, was die Formenlehre anlangt, auf der Unterscheidung der Redetheile und der Art und Weise ihrer Biegung und Abwandlung, als einem Gegebenen. Man könnte dieses Gegebensein eine äußere Nothwendigkeit nennen. Sie beruht hiernächst, was die Syntax anlangt, auf den Gesetzen des Vorstellens und Denkens, und kann insofern eine innere genannt werden. Diese letztere ist vornehmlich zum Bewußtseyn des Schülers zu bringen; ihre Erkenntniß ist ein Hauptzweck des Sprachunterrichts, die Bekanntschaft mit den Classen und Formen der Wörter ist dazu nur das unentbehrliche Mittel. So hat der Schüler zuerst die logische Ordnung der Vorstellungen im Satze kennen gelernt; er ist im Construiren geübt wor-

den, und wird immerfort darin geübt, vom Leichteren aufsteigend zum Schwereren. Er ist sodann in dem richtigen Ausdrucke für die Verhältnisse der Gegenstände zu einander und für den Zusammenhang der Gedanken mit einander geübt worden vermittelst der Lehre von den Präpositionen und Conjunctionen. In allen diesen Fällen war die Nothwendigkeit des Vorstellens und Denkens eine rein objective, und die Willkühr des Sprechenden hatte dabei keinen freien Spielraum. Wenn ich einen Gedanken vollständig ausdrücken will, so kann ich nicht anders, ich muß ein Subject und ein Prädicat nennen, u. s. w. Wenn ich Beziehungen oder Verhältnisse der Gegenstände unter einander bezeichnen will, so kann ich nicht anders, ich muß mich dazu der Präpositionen, der vergleichenden Nebenwörter ꝛc. bedienen. Eben so bei den Conjunctionen. Es hängt nicht von der Ansicht oder dem Belieben des Sprechenden ab, ob ein Gedanke der Grund eines andern Gedankens sey oder dessen Folge, ob ein vorgestellter Gegenstand als Ursache oder als Wirkung eines andern betrachtet werden soll. Die Nothwendigkeit des durch die Conjunctionen angedeuteten Zusammenhanges ist mithin eine eben so objective, wie die vorhin erwähnte. Etwas anders verhält es sich bei dem, was hier noch zu betrachten übrig ist. Zwar nicht in allen Fällen, aber doch sehr häufig beruht es auf der Ansicht, welche ich von dem Verhältnisse einer Handlung zu einer andern, einer Begebenheit zu einer andern, fasse oder fassen zu dürfen glaube, ob ich mich in der Aussage darüber des Conjunctivs zu bedienen habe, oder des Indicativs. Eben so bei der Zeitenfolge in zusammenhängender Rede. Auf ein Perfectum kann nach Umständen wieder ein Perfectum, oder auch ein Imperfectum, oder auch ein Präsens folgen, u. s. w. Die gewöhnlichen grammatikalischen Regeln hierüber sind sehr unsicher, und müssen sehr viele Ausnahmen zulassen. Dennoch soll in dergleichen Fällen die von mir nach eigener Wahl gefaßte Ansicht von den Verhältnissen, über welche ich sprechen will, eine richtige seyn. Ich muß mich daher üben, dergleichen Verhältnisse in jedem Falle den Umstän-

den angemessen zu denken; dann wird mir die richtig gefaßte Vorstellung hierüber von selbst die Regel an die Hand geben, ob ich mich des Conjunctivs oder Indicativs zu bedienen habe, und wie ich die verschiedenen Zeiten der Zeitwörter auf einander folgen lassen dürfe; und diese Regel wird dann für mich eben so bindend werden, wie wenn der Zusammenhang ein rein objectiver gewesen wäre. Sonach erfordert die Erkenntniß einer solchen Nothwendigkeit eine mehr freie und selbstthätige Bewegung des Geistes, als wo es blos auf Erkenntniß des Zusammenhanges von Grund und Folge ꝛc. ankömmt. Nun ist es leichter, die bei der Construction oder bei dem Gebrauche der Bindewörter zum Grunde liegende Nothwendigkeit zu erkennen, als sich durch eigenes geregeltes Denken in die richtigste Ansicht eines Verhältnisses, welches oft von mehreren Seiten angesehen werden kann, zu versetzen. Denn hierbei kömmt es darauf an, daß der Zweck der Rede (der jetzt auszudrückende Gedanke) richtig gefaßt, oder wenn der Zweck schon gegeben (der Gedanke bereits gefaßt) ist, das Mittel zum Zwecke, der angemessenste Ausdruck für den Gedanken, sicher gefunden werde. Dieß aber ist eine Aufgabe für das freiere Denken. Und aus diesem Grunde sollten die unter der vorstehenden Ueberschrift zusammengefaßten Lehren und Uebungen die Stelle einnehmen, welche sie hier haben.

I. Der Conjunctiv.

Der Conjunctiv ist der Ausdruck für solche Handlungen, Zustände oder Begebenheiten, welche entweder selbst ungewiß sind, oder von dem Sprechenden, in Folge seiner Ansicht von denselben, oder in Folge der Verbindung, in welcher ihre Aussage mit dem Vorangegangenen steht, mit Unentschiedenheit dargestellt werden sollen. Die allgemeine und einzige Regel für seinen Gebrauch ist diese: *Wo du, was ein Zeitwort aussagt, dir als ungewiß oder unbestimmt vorstellen darfst, oder es so vorzustellen durch den Zusammenhang deiner Gedanken dich veranlaßt, bisweilen auch ge-*

nöthigt findest, da hast du dich des Conjunctivs zu bedienen. Dieß ist, wie gesagt, die einzige, allgemeingültige und ausreichende Regel. Alle Hinweisungen auf Conjunctionen, welche angeblich den Conjunctiv regieren, sind nur theilweise richtig, und daher, allgemein gefaßt, falsch. Nachfolgende Beispiele werden dieß zeigen. Es ist aber hierbei die Eigenthümlichkeit unserer Muttersprache zu bemerken, daß in ihr, entsprechend dem Charakter des deutschen Volkes, die Geneigtheit liegt, die Handlungen, Begebenheiten und Zustände in dem wörtlichen Ausdrucke darüber, wo es irgend thunlich ist, als bestimmt oder gewiß darzustellen, d. h. sich des Indicativs so oft als möglich, des Conjunctivs seltener zu bedienen. Unsere Muttersprache unterscheidet sich hierin merklich von der lateinischen und griechischen, weniger von den neueren Sprachen.

Zur Erläuterung für den Lehrer mögen nun folgende Beispiele dienen, in welchen der Gebrauch des Conjunctivs in Frage gestellt werden kann.

„Ich möchte heute spazieren gehen." Es ist nicht nothwendig, daß das Kind dem Vater diesen Wunsch mit denselben Worten vortrage. Es kann auch sagen: „Vater, laß mich heute spazieren gehen;" oder: „Ich bitte dich, Vater, erlaube mir u. s. w. In den letzteren Fällen trägt das Kind seinen Wunsch geradehin (nach Art des Indicativs) als Bitte vor, und vielleicht deutlicher, als durch den Conjunctiv, welcher hier von Vielen auch Optativ genannt wird: „Ich möchte." Es hat aber irgend einen Grund, mit der Bitte nicht so direct hervortreten zu wollen, und es will eben so wenig blos sagen, daß es Lust habe spazieren zu gehen; denn bei dieser Darstellung träte die Bitte zu sehr in den Hintergrund. Es sagt also: Ich möchte u. s. w. Hier nöthigt die gefühlte Unsicherheit der Gewährung das Kind, den Conjunctiv zu gebrauchen; und da die Gewährung, auch wenn sie erfolgt, doch jetzt noch nicht gegenwärtig ist, so kann auch nur in der unbestimmten Weise des Imperfectums, (im Französischen das Conditionnel je voudrois,) gesprochen werden.

„Ich wüßte zwar einen Vorschlag, aber er wird schwer auszuführen seyn." Hier scheint kein Bedenken zu seyn, zu sagen: Ich weiß einen Vorschlag, aber er ist schwer auszuführen. Warum ist gesagt worden: ich wüßte? Es liegt darin entweder eine Unsicherheit über den eigenen Gedanken oder Einfall, oder eine Bescheidenheit, welche diesen Gedanken nicht sofort für unfehlbar richtig ausgeben will. Dergleichen Rücksichten bestimmen den Sprechenden zum Gebrauche des Conjunctivs und des Imperfectums, gerade wie in dem vorangehenden Beispiele. Mehr gleichgültig kann es scheinen, zu sagen: aber er ist schwer auszuführen, anstatt: er wird es seyn; doch liegt in der letzteren Wendung schon ein geringerer Grad von Selbstzuversicht zu dem Gedachten. Und tritt dieser Mangel an Selbstzuversicht in dem Gemüthe des Sprechenden noch entschiedener hervor, so wird er sagen, anstatt, er wird u. s. w.: er dürfte schwer auszuführen seyn.

„Hätte ich Geld, so gäbe ich es dir gern." Dieß ist der abgekürzte Ausdruck, anstatt: „Wenn ich Geld hätte, so würde ich" ꝛc. Hier ist es völlig gleichgültig, welches Ausdrucks man sich bedienen will. In beiden Fällen aber muß der Conjunctiv gebraucht werden, nicht wegen der Conjunction „wenn", sondern weil der Zustand und die Handlung, welche hier ausgedrückt werden, durchaus nicht als wirklich oder bestimmt gedacht werden können. Wird hingegen von der vergangenen Zeit gesprochen, z. B.: „Hätte ich (gestern) Geld gehabt, so hätte ich ihm sogleich geholfen"; so kann der Sprechende sich in die Gegenwart des vergangenen Tages versetzen, und im Bewußtseyn der Festigkeit seiner Gesinnung sich in der bestimmten Weise des Indicativs ausdrücken: Hatte ich (gestern) Geld, so half ich ihm gleich.

Eben so verhält es sich bei Sätzen, wie: Wäre er mäßiger gewesen, so hätte er jetzt nicht so viel zu leiden, (litte jetzt nicht, müßte jetzt nicht leiden).

In dem schon oben (Seite 205 ff.) benutzten Kirchenliede des verstorbenen v. Hardenberg: Wenn Alle untreu werden u. s. w. geben die ersten Zeilen Anlaß zu ähnlichen

Bemerkungen. Im Tone einer religiösen Betrachtung könnte der Gedanke füglich auch so ausgedrückt werden: Wenn auch Alle untreu würden (wenn es möglich wäre, daß Alle von dir abfielen); so würde ich Dir doch treu bleiben, damit doch Ein dankbares Herz noch übrig wäre, (damit die Dankbarkeit auf der Erde nicht ganz ausstürbe ꝛc.). Es würde sogar angemessener seyn, bei der Betrachtung oder bei Prüfung der eigenen Gesinnung die Unwandelbarkeit der Treue und Dankbarkeit nicht als ganz unfehlbar (durch den Indicativ) zu bezeichnen, sondern nur als eine, in dem angenommenen Falle jetzt vorgesetzte, dann hoffentlich eintretende, Entschließung oder That. Aber die lyrische Begeisterung des Liedes läßt für den ausgesprochenen Gedanken keinerlei Ungewißheit zu. Sie schaut das Mögliche, und möglicher Weise Künftige, als gegenwärtig und zuverlässig an, und spricht sich demnach nicht nur im Präsens, sondern auch im Indicativ aus.

„Wollte Gott, er lebte noch!" Beide Zeitwörter, wollte und lebte, sind ohne Zweifel Conjunctive, obgleich die Sprache hier keine sie vom Indicativ unterscheidende Form hat. Auch ist nicht zu fordern, daß man im Plusquamperfectum sagen solle: Hätte doch Gott gewollt ꝛc. denn das göttliche Wollen ist überall nicht als gebunden an Zeit und deren Wechsel zu de ken. Der vollständig ausgedrückte Satz würde heißen: Wenn doch Gott gewollt hätte, daß er noch lebte! Hier aber ist, wie in allen ähnlichen Fällen, der Conjunctiv nicht deßwegen zu setzen, weil ihn die Partikeln „wenn doch" und „daß" vorangehen, sondern blos, weil der Gedanke einen Wunsch ausdrückt, welcher hier nicht anders als conjunctivisch gedacht werden kann. In einer andern Beziehung würde beim Gebrauche derselben Partikeln z. B. gesagt werden können: „Wenn es aber doch wahr ist, daß N. N. dieß oder jenes gehört hat, so" u. s. w.

„Ich wünsche, ich hoffe, ich glaube, daß es bald besser um den Kranken stehen wird (oder werde)." Dem Ausdrucke, ich glaube, folgt mit vollem Rechte der Indicativ; denn der Glaube ist selbst eine zuversichtliche Erwar-

tung, und sein Gegenstand kann daher unbedenklich mit der gleichen Zuversicht ausgedrückt werden. Anders ist es jedoch, wenn gesagt wird: ich glaubte, daß es besser um den Kranken stände oder stehen würde. Hier folgt auf dasselbe Zeitwort und Bindewort der Conjunctiv; offenbar nicht dieser Wörter wegen, sondern wegen des durch die Zeit und die Umstände nothwendig veränderten Gedankens. — Bei dem Ausdrucke, ich hoffe, daß ꝛc. kömmt es darauf an, wie sehr die Hoffnung des Sprechenden sich in einem gegebenen Falle zur völligen Zuversicht hinneigt. Es kann im Allgemeinen ebensowohl gesagt werden: ich hoffe, es wird", als: „es werde"; im einzelnen Falle aber ist es nie einerlei. — Der Ausdruck, ich wünsche, läßt allerdings, wenn die Rede von einem Gegenstande ist, welcher außer den Grenzen menschlicher Macht und Freiheit liegt, den Gebrauch des Indicativs für den folgenden Gedanken nicht zu; es muß also in dem obigen Beispiele gesagt werden: „Ich wünsche, daß es bald besser um den Kranken stehe, oder stehen möge, (nicht mag)." Hingegen wenn ein Vater zu seinem Sohne sagte: Ich wünsche, daß du nun vorsichtiger werdest, oder werden mögest; so würde ich ihn nicht tadeln, wenn er die Wendung so genommen hätte: ich wünsche, daß du nun vorsichtiger werden magst; denn der Sohn kann und soll den Wunsch des Vaters zur Gewißheit werden lassen, und der Vater darf voraussetzen, daß der Sohn dieß thun werde. Noch mehr zulässig ist es nach den Worten: ich denke, ich meine, daß u. s. w. nach Umständen entweder den Indicativ oder den Conjunctiv folgen zu lassen; denn bei dem Denken und Meinen ist, wie in früheren Fällen, ein verschiedener Grad der Zuversicht möglich, welcher bald zu der einen, bald zu der andern Sprechweise berechtigen kann.

Ich will die Beispiele nicht noch mehr häufen. Was hier über den Conjunctiv in Hinsicht auf die Bindewörter „wenn und daß" bemerkt worden ist, gilt von allen ohne Ausnahme, z. B. auch von dem „wiewohl und obgleich." Der Conjunctiv folgt in keinem Falle nach einer mechanischen oder auf bloßem Eigensinn der Sprache beruhenden,

sondern überall nur nach einer auf richtigem Selbstdenken beruhenden Regel. Man könnte einwenden, daß ja doch die Conjunctionen „damit und auf daß" den Conjunctiv immer regierten. Ich würde die Behauptung zugeben, aber dennoch dabei beharren, daß es nicht um dieser Conjunctionen willen oder wegen eines besondern Vorrechtes derselben geschehe. Wo jene Conjunctionen gebraucht werden, da ist der Gedanke selbst schon so beschaffen, daß er nur conjunctivisch ausgedrückt werden kann, und hierdurch der Gebrauch eines dazu passenden Bindewortes nothwendig wird. Auch weiset schon die Zusammensetzung der Wörter „da-mit und auf-daß" auf eine durch den folgenden Gedanken herbeigeführte Modification der Bedeutung des einfachen daß hin. Durch diese Zusammensetzung nämlich wird bald auf eine nur bedingte Folge, bald auf eine zu erreichende Absicht, immer aber auf eine Unbestimmtheit dessen hingedeutet, was der nächste Satz aussagt; und so nöthigt also die Beschaffenheit des Gedankens, welcher conjunctivisch ist, zum Gebrauche der entsprechenden Conjunction; nicht die Conjunction nöthigt zum Gebrauche des Conjunctivs oder zur Modification des Gedankens. Man sieht dieß auch an dem Verbindungsworte, so daß. Auf dieses kann nach Umständen der Indicativ ebensowohl als der Conjunctiv folgen.

Uebrigens wiederhole ich hierbei die schon bei den früheren Lehrstücken gemachte Bemerkung, daß es zum Behuf der Lehre von dem Conjunctive, wo er in einem Satze auf eine Conjunction folgt, nicht nöthig ist, die hier für dessen Gebrauch gegebene Regel an den Beispielen aller einzelnen Conjunctionen nachzuweisen. Wenn der Lehrer sich seines Lesebuches gehörig bedient, so wird er Fälle genug finden, in welchen er an Einem Beispiele durch passende Veränderung des Ausdrucks, wie in den vorstehenden Beispielen geschehen ist, die Gültigkeit der Regel für verschiedene ähnliche Sprechweisen erläutern kann. Uebungen solcher Art werden nicht einmal vorgenommen, sondern oft; und da wäre es schlimm, wenn nicht in kurzer Zeit die ganze Lehre so vielseitig dargestellt werden könnte, daß die Schüler den Sinn derselben völlig gefaßt hätten.

Schließlich noch ein paar Bemerkungen. Die erste: Bekannt ist der häufige Gebrauch des Infinitivs mit Voransetzung der Partikel „zu", welche überall, wenn auch versteckter Weise, die Bedeutung der Präposition beibehält; z. B. ich bitte dich zu kommen, ich glaube Recht zu haben, ich sage dieß, um zu beweisen, u. s. w. Diese Wendung der Rede bildet überall in dem Satze ein Object der Handlung, und kann immer, wenn auch bisweilen nicht ohne Zwang, vermittelst der Conjunction „daß" aufgelöst werden. Den Schülern muß diese Wendung durch Uebung geläufig werden; in eine weitere sprachliche Erörterung derselben einzugehen, würde am unrechten Orte seyn, auch nicht weit führen. Die Stelle des lateinischen Accusativus cum Infinitivo vertritt sie nirgends ganz, denn der dabei oft vorkommende Accusativ (z. B. ich erinnere mich, dich gesehen zu haben) wird jedesmal von dem im Infinitiv stehenden Zeitworte regiert, und kann nicht, wie der im Lateinischen mit dem Infinitiv verbundene Accusativ (memini *me* hunc hominem vidisse) vermittelst der Conjunction „daß" in das Subject des zweiten oder Nach-Satzes aufgelöst werden. Hier findet die obige Bemerkung nur deßwegen eine Stelle, weil die erwähnte Sprechweise ebensowohl die Bedeutung des Conjunctivs, als des Indicativs haben kann. (Man setze z. B. anstatt: „ich erinnere mich" — „ich meine dich gesehen zu haben.") Die gewöhnliche Auflösung derselben wird dieß zeigen, und sie giebt einen neuen Beweis für die Richtigkeit der Behauptung, daß der Gebrauch des Conjunctivs blos durch die logische Verknüpfung der Gedanken im Satze bestimmt werde.

Zweitens möchte ich darauf aufmerksam machen, daß bei der Lehre vom Conjunctiv, wofern es nicht früher geschehen, ein passender Ort für den Lehrer ist, die Schüler mit der Bedeutung und dem rechten Gebrauche der Zeitwörter „können, mögen, dürfen, sollen, wollen, müssen" vertraut zu machen. Diese Zeitwörter dienen bekanntlich dazu, die Wendungen der Rede geschmeidig zu machen, wo es darauf ankömmt, die feineren Unterschiede des Conjunctivs, Optativs und des französischen Conditionnel zu bezeichnen,

deren Stelle sie in unserer Sprache vertreten. Oft bedient man sich dieser Zeitwörter zur Ungebühr; oft werden sie mit gleichem Unrechte für ein Zeichen der Unbeholfenheit unserer Sprache gehalten. Allerdings sind sie nur ein Ersatz für die uns mangelnden Biegungen der Zeitwörter außer dem Indicativ; aber richtig gebraucht, ersetzen sie den Mangel vollkommen, und geben dem Ausdrucke oft eine eigenthümliche Weichheit und Rundung.

Endlich, ein besonderes Schema für die Zeiten des Conjunctivs den Schülern zu geben, halte ich nicht für nöthig. Wollte ein Lehrer ein solches, den oben gegebenen ähnlich, aufstellen, so würde es jedenfalls nur das Präsens und Imperfectum enthalten dürfen, denn die übrigen Zeiten werden mit Hülfe jener gebildet. Es würde dann das folgende seyn:

Zeitwort.

Name:	Seyn.	Haben.	Werden.
	Präsens.		
Einzahl:	ich sey,	ich habe,	ich werde,
	du seyest,	du habest,	du werdest,
	er sey,	er habe,	er werde.
	(sie, es)	(sie, es)	(sie, es)
Mehrzahl:	wir seyen,	wir haben,	wir werden,
	ihr seyet,	ihr habet,	ihr werdet,
	sie seyen,	sie haben,	sie werden.
	Imperfectum.		
Einzahl:	ich wäre,	ich hätte,	ich würde,
	du wärest,	du hättest,	du würdest,
	er wäre,	er hätte,	er würde.
	(sie, es)	(sie, es)	(sie, es)
Mehrzahl:	wir wären,	wir hätten,	wir würden,
	ihr wäret,	ihr hättet,	ihr würdet,
	sie wären,	sie hätten,	sie würden.

II. Die Folge der Zeiten.

Zum Behuf der Belehrung über die consecutio temporum ist für den Unterricht in der Volksschule wenig zu bemerken. Die einzige durchgreifende Regel ist hier, wie

beim Conjunctiv, diese: Die Folge der Zeiten des Zeitwortes in zusammenhängender Rede beruht lediglich auf dem Verhältnisse, in welchem die ausgesagten Handlungen, Begebenheiten oder Zustände der Zeit nach zu einander gedacht werden können. Diese Regel läßt allerdings eine große Mannigfaltigkeit in der Zeitenfolge, und einen Wechsel derselben schon bei einer kurzen Reihe von Sätzen zu. Allein so ist es auch der Natur der Sache gemäß, und die mögliche Vorstellungsweise von dem Verhältnisse der darzustellenden Gegenstände oder Handlungen darf nicht durch eine mechanische Regel beschränkt werden. Einer solchen mechanischen Regel steht nicht nur das Zufällige in dem, worüber gesprochen werden kann, sondern auch das Willkürliche in der Ansicht des Sprechenden oder in dem Zwecke seiner Darstellung entgegen. Solches Zufällige und Willkührliche ist nicht selbst regellos oder blos beliebig; es wird so genannt nur gegenüber jener unabänderlichen Ordnung, welcher sich der Sprechende in anderen Fällen bei seinem Denken unterwerfen muß. Hiernach lassen sich die angeblichen Regeln beurtheilen, daß auf das Perfectum das Imperfectum, auf das Futurum das Präsens folgen müsse u. a. Sie sind alle richtig in einzelnen, ja in vielen Fällen; unrichtig, wenn sie allgemeingültig seyn wollen. Uebe dich, das, worüber du sprechen willst, nach dem Zeitverhältnisse seiner Theile richtig zu denken, so wirst du gewiß auch fehlerfrei sprechen und schreiben.

Das Präsens kann nicht blos von dem wirklich Gegenwärtigen, sondern auch von dem Vergangenen, auch von dem Zukünftigen gebraucht werden. In einer Erzählung z. B. mögen die ersten, nicht den Hauptpunkt des Ganzen ausmachenden, Begebenheiten auf die gewöhnliche Weise im Imperfectum berichtet worden seyn. Jetzt tritt der Moment ein, auf welchen es in der Erzählung vorzugsweise abgesehen ist, und auf welchen folglich die Aufmerksamkeit des Zuhörers oder Lesers vorzüglich gespannt werden soll. Da geht die Erzählung auf einmal in das Präsens über, und fährt in dieser Weise fort, so lange es zweckmäßig ist; viel-

leicht bis an's Ende, vielleicht auch nicht bis an's Ende. — Ein ander Beispiel. Es warnt Einer den Andern vor einer leichtsinnigen oder bösen That. „Du willst dich heimlich entfernen? Bedenke, was du thust! Was folgt daraus? Du machst dich offenbar unglücklich dadurch u. s. w." Hier kann anstatt „folgt" und „machst" auch gesagt werden: „Was wird folgen; Du wirst dich unglücklich machen." Nur die lebhafte Vergegenwärtigung des Zukünftigen als eines unfehlbar Eintretenden berechtigt zu dem Gebrauche des Präsens.

Ich lasse noch in der Kürze einige Beispiele folgen, um zu zeigen, wie jedes Tempus eines Zeitwortes dasselbe Tempus, oder auch andere, im Zusammenhange der Rede nach sich ziehen kann.

a) Das Präsens. „Ich weiß, was du denkest. Ich weiß, was du dachtest, als ich u. s. w. Ich hoffe, daß du nun einsiehest, daß du nun eingesehen hast, u. s. w. Ich hoffe, daß du einsehen wirst, u. s. w."

b) Das Imperfectum. „Als er die letzten Worte sprach, trat die Sonne hervor, — war die Sonne hervorgetreten. Ich wußte nicht, daß er zugegen wäre, — daß er schon angekommen war, — daß er sobald kommen würde, — daß er schon so lange hier wohnt" (Präsens).

c) Das Perfectum. „Erinnere dich, wie oft die Hülfe Gottes dir nahe gewesen ist, wenn du angstvoll geseufzet hast. — Erinnere dich, wie nahe dir die Hülfe Gottes gewesen ist, als du dich schon verloren glaubtest, — da du schon alle Hoffnung aufgegeben hattest. — Da nun der Winter vergangen ist, so können wir, ꝛc. — So haben wir uns vorgenommen, u. s. w. — So werden wir bald, u. s. w."

d) Das Plusquamperfectum. „Nachdem die Hitze mehrere Wochen gedauert hatte, so reinigte endlich ein Gewitter die Luft; — so war es nun doch wieder kühler geworden."

e) Das Futurum. „Wir werden nun sehen, (erfahren,) ob du dich besserst, — gebessert hast, — bessern

wirst. Du wirst verantworten müssen, was du jetzt thust, — thatest, — gethan hast, — gethan hattest, ehe ich dich warnen konnte, — jetzt thun willst."

In allen diesen und ähnlichen Fällen ist jede angeführte Folge der Zeiten des Zeitworts sprachlich richtig, sobald sie logisch zulässig, d. h. durch die Verbindung der Gedanken, gemäß der Ansicht ihres Vortrags, gerechtfertigt ist. Uebrigens ist auch dieses Lehrstück in der Volksschule, gleich jenem vom Gebrauche des Conjunctivs, nicht einzeln abgesondert, sondern nur auf Veranlassung des Lesebuchs, oder bei schriftlichen Aufgaben zu Erzählungen, Beschreibungen u. s. w., zu behandeln. Dem Lehrer liegt ob, den Stoff und die Zeit auszuwählen, und namentlich die späteren Uebungen nicht eher anzustellen, als bis, und nur in dem Maaße, in welchem der Schüler durch den vorangegangenen Unterricht über die Redetheile und deren Vorkommen in verwickelteren Satzgefügen und Perioden hinlänglich darauf vorbereitet worden ist.

C.

Oberste Stufe.

Mit dem bisher geschilderten Unterrichte ist das Gebiet des Grammatischen im engeren Sinne für die Volksschule durchschritten. Gelegentlich ist schon bemerkt worden, daß die Lesestücke, an welche sich die Unterabtheilungen des voranstehenden Abschnittes anschließen sollen, dem Lehrer Gelegenheit geben werden, auch über Abstammung und Zusammensetzung der Wörter, über Sinnverwandtschaft derselben und den Uebergang ihrer eigentlichen Bedeutung in eine bildliche, so viel zu bemerken, als nach der jedesmaligen Fassungskraft der Schüler, und ohne sich zu weit von dem zunächst vorliegenden Stoffe zu entfernen, geschehen kann. Bei der Anordnung aller genannten Lehrstücke mag ich den Lehrer nicht weiter beschränkt wissen, als ihn seine eigene vernünftige Ueberlegung, und die Kenntniß dessen, was seinen Schülern zu jeder Zeit nöthig und dienlich sey, von selbst beschränken wird. Die Lehre von den Familien

der Wörter, von den Synonymen u. s. w. in abgesonderte Capitel einzuschließen, entzieht dem Unterrichte seine Lebendigkeit, und fördert gewiß nicht das Behalten des Zuerlernenden. Dasselbe gilt für die Lehre von der Orthographie und Interpunction, wie gleichfalls schon oben bemerkt worden ist.

Es ist aber noch etwas Anderes übrig, worauf der Sprachunterricht sich erstrecken muß, wenn er seinen Zweck in der Volksschule völlig erreichen soll. Dieß ist dasjenige, was auch Redeübung, zum Unterschiede von blos grammatischer oder Sprach-Uebung, genannt werden kann. Die beiden früheren Abschnitte, welche hier Elementarstufe und Mittelstufe genannt worden sind, treten nämlich jetzt in ein verändertes Verhältniß zum Ganzen. Der elementarische Theil war zu seiner Zeit blos Mittel, nämlich dazu das Mittel, den Kindern den Gebrauch der Sprache in seiner Lebendigkeit zum Bewußtseyn und zur Fertigkeit zu bringen, und sie dadurch für den Unterricht über den Mechanismus ihres Baues vorzubereiten. Jetzt tritt das Sprechen, resp. Schreiben, in zusammenhängender Rede und zusammenhängendem Vortrage, zugleich mit dem Verstehen ähnlicher von Andern verfaßter Aufsätze und Reden 2c. 2c., als Zweck hervor, welchem die beiden vorangegangenen Lehrabschnitte nur dienen sollen. Denn auch der zweite Lehr-Abschnitt, welchen wir Mittelstufe nannten, tritt von jetzt an in den Rang eines Mittels zum Zwecke zurück. Bisher hat der Lehrer ihn als Zweck für sich behandelt, denn es kam viel darauf an, und der Schüler hatte viel dabei zu thun, daß er in der Unterscheidung und dem Gebrauche der Redetheile in ihrer mannigfachen Form und Verbindung so viel Fertigkeit und Sicherheit erlangte, als ihm zum freien Gebrauche seiner Muttersprache nach eigenen Zwecken nöthig war. Für die hierher gehörigen Belehrungen und Uebungen bestimmen wir nun den dritten und letzten Abschnitt der Schulzeit.

Es ist oben gesagt worden, wir haben hierbei vorzugsweise die Ober-Classe im Auge; es ist aber auch hinzugesetzt worden, daß alle drei Abstufungen in einander eingrei-

fen, und keine derselben ausschließlich für die eine oder andere Classe einer gewöhnlichen dreiclassigen Volksschule oder auch einer mehrfach abgetheilten Bürgerschule bestimmt sey. Sonach wird allerdings das noch übrige Lehrpensum vorzugsweise der Ober-Classe zufallen; aber auch in der zweiten Abtheilung von oben herab wird Einzelnes davon haben vorkommen können, und überdieß bedarf noch der ganze, im engeren Sinne grammatisch genannte, Unterricht einer sorgfältigen Revision und Recapitulation, mit welcher sich der Unterricht der Mittelstufe in den der oberen hinüberzieht.

Die Zeit, welche jeder dieser Abschnitte in der Volksschule bei einer Dauer des gesammten Unterrichts von höchstens neun, meistens nur acht Jahren, bedürfen wird, läßt sich auf keine Weise mit Sicherheit bestimmen. Das richtigste Verhältniß möchte seyn, drei Jahre der untersten Stufe, drei oder vier der mittleren, und die übrige Zeit der obersten zu widmen. Das Pensum der zweiten Stufe nimmt die meiste Zeit für sich in Anspruch; im Allgemeinen darf man behaupten, es werde an Zeit fehlen, ungeachtetet der Beschränkung des Unterrichts auf das, was nothwendig ist zur Ausbildung eines gesunden Verstandes und eines in sich selbst klaren Bewußtseyns. Fehlt es an Zeit, so möge zuerst das Pensum der obersten Stufe darunter leiden; denn wenn auch ein Schüler diese Stufe gar nicht beträte, so würde er dennoch durch den vollständigen Unterricht der zweiten Stufe, und durch die während derselben unausgesetzt vorgekommenen practischen Uebungen in Stand gesetzt seyn, sich selbst weiter zu helfen. Den Lehrer kann dieß freilich nicht ganz befriedigen; denn wenn auch der Schüler selbst weiter fortzuschreiten vermöchte, so würde jener ihn doch bei seinen nächsten selbstständigen Versuchen und Schritten noch nicht gern von der Hand lassen. Indessen nothdürftig möchte der Zweck des Unterrichts, sich selbst entbehrlich zu machen, dennoch erreicht seyn. Schlimmer, wenn es auch dem Unterrichte der zweiten Stufe an Vollständigkeit fehlte. Ein tüchtiger Lehrer würde die Schuld hiervon nie tragen, und ebensowenig ließe sich behaupten, daß die gesetzliche Dauer der Schulzeit hierzu nicht ausge-

reicht habe. Ohne Zweifel aber bleibt derjenige, welcher das Ziel der zweiten Stufe des Sprachunterrichts nicht erreicht hat, sein Leben lang unbeholfen, und Vieles wird in Reden und Schriften an seinem Ohre und Herzen spurlos vorübergehen, wovon man wünschen muß, daß auch der Aermste im Volke es fühle und fasse. — Dem elementarischen Unterrichte ist, wenn er drei Jahre dauert, Zeit genug gegönnt. Ich meine, daß durch die ununterbrochene Sprechübung und Gesprächsform in allen Lehrstunden der Woche, einen hinlänglich regelmäßigen Schulbesuch vorausgesetzt, auch der hohe Grad von Unbeholfenheit in Bewegung der Seele und der Zunge, welchen so viele Kinder zur Schule mitbringen, allmählich könne überwunden werden.

Doch man soll bei Entwerfung eines Lehrplanes, wie der gegenwärtige, nicht den schlimmsten Fall allein sich vorstellen, sondern muß auch auf einigermaßen günstige Verhältnisse hoffen, und darf die begabteren und leicht sich entwickelnden Schüler nicht hintansetzen um der vernachlässigten oder verwahrloseten willen. Wo nun die Verhältnisse die Absicht des Lehrers einigermaßen begünstigen, da bieten sich ihm für den Unterricht des letzten Zeitraumes folgende Gegenstände dar.

I. Lectüre angemessener prosaischer und poetischer Musterstücke aus anerkannt vorzüglichen Werken vaterländischer Schriftsteller und Dichter. Hierzu sind die statarischen Lesestunden zu verwenden, für welche bisher das eingeführte Schul-Lesebuch den Stoff darbot. In sofern es einer Stufenfolge hierbei bedarf, werden Erzählungen, Beschreibungen und Parabeln, abwechselnd in prosaischer und poetischer Form die leichteren Lesestücke seyn; späterhin mögen ihnen historische Charakter-Schilderungen, Bruchstücke aus Reden, nach Umständen auch aus größeren Dichterwerken, folgen. Es kömmt aber auch hierbei nicht so sehr auf die Mannigfaltigkeit des Stoffes oder auf die geistige Vorzüglichkeit seines Inhalts, als auf dessen Behandlung an. Derselbe ist überall so zu wählen, daß sein Inhalt sich durch logische Reflexion speciell entwickeln und die Gedan-

kenfolge darin genau nachweisen lasse. Diese logische Analyse, welche jetzt an die Stelle der grammatischen tritt, ist das erste Geschäft des Lehrers mit seinen Schülern nach mehrmaliger Durchlesung des gewählten Stoffes, wobei die richtige Betonung nie fehlen wird. Die Selbstthätigkeit der Schüler im Auffinden jener Gedankenfolge und in freier mündlicher Darstellung derselben, wird hierbei vielfach in Anspruch genommen. Bei Lesestücken poetischen Inhalts muß den Schülern nicht nur die Bildlichkeit einzelner Worte und Wendungen, sondern auch der Darstellung im Ganzen fühlbar gemacht werden. Auch die Schönheit des Rhythmus in prosaischer Rede, sowie des Versbaues und Reimes in poetischen Stücken, ist nicht aus den Augen zu setzen.

II. Aufgaben zu eigenen Arbeiten mit freier Disposition und Behandlung, schriftlich sowohl als mündlich. Vorbereitende Anleitung hierzu ist schon auf den früheren Stufen gegeben worden, zuerst durch die Uebung im angemessenen Ausdrucke vollständiger Gedanken, durch Niederschreiben des Gehörten, Sinnlichwahrgenommenen und Gedachten, so wie durch mündliche und schriftliche Umbildung gegebener Sätze in wesentlich gleichbedeutende Formen des Ausdruckes; späterhin durch ähnliche Umbildung der Sätze nach grammatikalischen Gesichtspunkten, durch Wiedererzählen bekannt gewordener Geschichten aus dem Gedächtniß, durch mündliche und schriftliche Beschreibungen mancherlei Art u. s. w. Jetzt sollen diese Uebungen einen freieren Charakter erhalten, und mehr Selbstwerk des Schülers werden. Den Stoff zu denselben entlehnt der Lehrer theils aus den häuslichen, gewerblichen und Communal-Verhältnissen, so weit sie dem Schüler zugänglich sind, theils von seinen andern Lehrgegenständen, namentlich den geschichtlichen, den naturhistorischen und den geographischen. Die Form der Behandlung kann nach Maaßgabe des Stoffes bald die einfach erzählende oder beschreibende, bald die der Betrachtung, bald auch die Briefform seyn. Die letztere läßt sich sehr vielfach benutzen und sagt vielen Kindern besonders zu; auch für mündliche Uebung ist sie ganz brauch-

bar; dieselbe erhält dadurch den Charakter einer an Andere gehaltenen Rede oder eines mit ihnen geführten Gespräches. — Das Verfahren des Lehrers dabei ist demjenigen analog, welches er bei der Lectüre (No. I.) zu beobachten hatte. So wie er dort das Gelesene logisch analysirte, um die Gedankenfolge und den Faden ihres Zusammenhanges deutlich erkennen zu lassen, so entwickelt er hier zuerst den Begriff (Inhalt) der Aufgabe selbst, läßt den Schüler die verschiedenen Bestandtheile, Ansichten, Beziehungen des Gegenstandes finden, und hilft ihm das so bereit gelegte Material logisch richtig und dem Zwecke entsprechend ordnen. Solche Meditationen und Vorbereitungen, welche an sich schon durch die Gesprächsform der katechetischen Unterhaltung zu einer nicht unbedeutenden Sprachübung werden, muß der Schüler sich fest einprägen und im Gedächtniß behalten; hier wird nichts aufgeschrieben. Für die ersten wirklichen Ausarbeitungen des so Besprochenen wird es leichter seyn, die schriftliche Bearbeitung der mündlichen vorangehen zu lassen, weil die längere Zeit, welche beim Niederschreiben des Gedachten gebraucht wird, dem Schüler möglich macht, auch bei einem geringeren Grade von Denkfertigkeit, die Aufgabe dennoch befriedigend zu lösen. Auf eine solche schriftliche Arbeit mag dann die mündliche Behandlung desselben Stoffes nach Verlauf von einer bis zwei Wochen folgen, nur aber ohne das Geschriebene dabei zu Hülfe zu nehmen. Nach einiger Zeit kehrt dann diese Ordnung sich um, und die Aufgaben werden zuerst mündlich, dann schriftlich gelöst. Ein Jeder sieht ein, daß hierbei die Wahl zunächst auf leichter zu übersehende Gegenstände fallen muß, und nur eine kurze Behandlung verlangt werden darf. Dieß ändert sich allmählich nach Maaßgabe der Dauer der Uebungen und der Fähigkeiten des Schülers. Ueberall aber ist die mündliche Verhandlung, die eigentliche Redeübung, als Hauptzweck festzuhalten; denn nicht mit der geduldigen Feder in der Hand soll gedacht und gesprochen werden, sondern mit gewandtem Kopfe und beredtem Munde. Wir wünschen, daß unser Volk nicht ein schreibendes, auch nicht ein nur lesendes, wohl

aber, daß es ein zusammenhängend und verständig sprechendes Volk werde.

Den passenden Stoff zu allen diesen Uebungen, und Musterstücke für die zu bearbeitenden Aufgaben zu finden, reichen die gewöhnlichen Schul-Lesebücher nicht hin, sie sind nach anderen Gesichtspunkten angelegt, und enthalten zu wenig, was den Schüler der Ober-Classe geistig heben kann. So lange wir noch nicht im Besitze eines eigens für den verbesserten Sprachunterricht gearbeiteten Lesebuches sind, wird der Lehrer am besten thun, sich aus einigen für höhere Bürgerschulen oder auch für mittlere Gymnasialclassen zusammengestellten Lesebüchern, z. B. von Vogel, Oltrogge, Hiecke, Mager u. a. diejenigen Stücke heraus zu suchen, von welchen er nach dem Standpunkte seiner Schule glaubt Gebrauch machen zu können. Es werden nicht gar viele nöthig seyn, zumal es in den meisten, auch städtischen Volksschulen immer rathsam bleiben wird, dergleichen Stücke sorgfältig, also langsam durchzugehen, und sie für die Recapitulation des grammatikalischen Unterrichts ebenso wie für die folgenden Rede- und Stylübungen zu benutzen.

Ich möchte aber wohl den einen oder andern meiner Leser, oder lieber eine kleine Gesellschaft derselben, etwa die Mitglieder einer Schulconferenz, zur Ausarbeitung eines solchen Lesebuches veranlassen. Dasselbe würde, nach den natürlichen drei Hauptstufen des Sprachunterrichts, aus drei Abtheilungen bestehen müssen. Die erste, für den Elementar-Unterricht bestimmt, würde nur solche Sätze enthalten dürfen, welche von den Schülern der Unterclasse gefaßt und wiedergegeben oder auch nachgebildet werden können. Es ist zu dem Ende nicht nöthig, sich blos einfacher Sätze zu bedienen; es können erweiterte, es können Satzgefüge gebraucht werden, nur von leicht übersichtlicher Form und Verbindung. Auch dürfen in ihnen sämmtliche Redetheile vorkommen, denn außerdem würde es kaum möglich seyn, dem Geiste der Kinder hinlängliche Nahrung und weiterführende Belehrung durch sie zu geben. — Der Inhalt ist von den sinnlichen Umgebungen der Kinder in der Weise zu entnehmen, wie bereits oben angedeutet wor-

den ist, und wie auch in den besseren Lesebüchern für die unterste Unterrichtsstufe geschieht. Alle Sprechübungen, auch die frühesten, müssen Denkübungen seyn, und daher darf ihnen innerer Zusammenhang und stufenweises Fortschreiten nicht fehlen.

Die zweite Abtheilung wird den Zweck des eigentlich grammatikalischen Unterrichts zu unterstützen haben. Auch hier darf man in der Wahl und Bildung der Sätze nicht pedantisch ängstlich seyn. Wenn in dem Satze, an welchem der Schüler Subject und Prädicat, Hauptwort und Zeitwort unterscheiden lernen soll, noch andere Nebenbestimmungen vorkommen, so schadet dieß nicht; der Lehrer läßt bei seiner Analyse für jetzt unbeachtet, was noch nicht gelehrt werden kann oder soll. Und ebenso bei den folgenden Abschnitten der Satz- und Formlehre. — Bei dem Inhalte ist zunächst darauf zu sehen, daß die allgemeinen, sinnliche und logische Verhältnisse, der Zeit, des Ortes und der Gedankenverbindung betreffenden Denkübungen vollständig durchgeführt werden. Schon dieß kann auf der nunmehrigen Stufe unter der Form leichter Erzählungen und Beschreibungen geschehen. Hiernächst eignen sich dergleichen Erzählungen ꝛc. in Prosa oder Versen für alle Abschnitte des grammatikalischen Unterrichts, und es ist bei ihrer Zusammenstellung nur darauf zu achten, 1) daß sie für die einzelnen Lehrstücke, nach der Ordnung, in welcher der Lehrplan sie folgen läßt, eine hinreichende Anzahl passender Beispiele darbieten, 2) daß sie genugsam Anlaß geben, den guten Leseton zu üben, in logischer, wie in ästhetischer Hinsicht.

Für die dritte und oberste Abtheilung bedarf es zweier Rücksichten anderer Art. Das Grammatikalische gilt für beseitigt; was davon noch zu wiederholen oder fester einzuprägen seyn möchte, das kann an den nun folgenden Lesestücken jedenfalls seine Erledigung finden. Diese Lesestücke aber müssen zuerst aus classischen Schriftstellern unserer Nation mit Sorgfalt ausgewählt werden, so daß sie hinreichenden Stoff darbieten zu allem dem, was die Schüler einer Ober-Classe von der Gediegenheit und Schönheit ihrer

Sprache in den verschiedenen Arten und Formen schriftlicher und mündlicher Darstellung erkennen lernen sollen. Sodann ist eine reichliche Stoffsammlung für die Aufgaben zu eigner Bearbeitung hinzuzufügen, geordnet nach den verschiedenen Arten der Darstellung in Erzählung, Beschreibung, Brief, Rede u. s. w., und versehen mit einzelnen Beispielen von Disposition über ein aufgegebenes Thema, und von der hiernach skizzirten oder auch durchgeführten Ausarbeitung selbst.

Ich meine nicht, daß ein solches Lesebuch, zumal für die zweite Abtheilung, genau nach dem hier vorausgesetzten Lehrplan eingerichtet werden solle; dieß würde der Verschiedenheit der Ansichten im Einzelnen nur ungebührliche Fesseln anlegen. Es kömmt nicht darauf an, ob ein Lehrer z. B. dem Unterrichte über den Conjunctiv dieselbe Stelle anweise, welche ihm die vorstehende Abhandlung gegeben hat. Die Hauptsache ist, daß der Sprachunterricht von Anfang bis zu Ende an Sätzen fortschreite, welche mit anderen Sätzen (im Lesebuche) im Zusammenhange stehen, und folglich zusammenhängende Reihen von Gedanken und Vorstellungen bilden; sodann, daß für die Anordnung und Folge dieser Gedankenreihen (Lesestücke) die Wort- und Formenlehre der Sprache, d. h. die Lehre von den Redetheilen und deren Geltung und Gebrauche in dem Satze, als Princip anerkannt werde. Eine wesentlich abweichende Ansicht hierüber würde eine ebenso abweichende Einrichtung des Lesebuchs, woran es jedenfalls fehlet, zur Folge haben.

Ich fürchte eine so wesentlich abweichende Ansicht nicht. Und eben so wenig fürchte ich, daß man das Ziel, welches hier dem Sprachunterrichte in der Volksschule gesteckt worden, im Allgemeinen zu hoch finden werde. Höher, als wir jetzt stehen, wollen und sollen wir doch kommen! Weiter, als unsre Landschulen es jetzt noch zu bringen im Stande sind, wollen und können wir doch vorschreiten; denn die äußeren Hemmungen sind nicht unbesiegbar, und die Erfahrung hat bereits gelehrt, was bei gutem Schulbesuche und bei gehöriger Würdigung des Lehrers und Unterrichts von Seiten der Eltern eine gute Schule auch für Sprachbildung zu

leisten vermag. Ueberdieß sind ja die Volksschulen nicht für die Landbewohner errichtet; auch die Bürgerschulen sind Volksschulen. Und diese haben mehr Lehrkräfte als jene, und ihre Schüler treten zum Theil wenigstens, und besonders wo Spiel- und Warteschulen oder an deren Stelle die Eltern des Hauses gehörig vorarbeiten, befähigter für den Unterricht in sie ein, als es von den Kindern der Dorfbewohner u. s. w. zur Zeit noch zu erwarten ist. Also nur fröhlich Hand an das Werk! Kann man das Ziel heute noch nicht erreichen, so kann man sich ihm doch nähern, denn es führt Schritt vor Schritt vorwärts auf der Bahn eines vernünftigen, selbstbewußten Daseyns.

Anhang.

Ich lasse zum Schlusse hier noch ein paar Unterredungen folgen, welche nicht ausschließlich zu sprachlichen Zwecken, aber doch mit Rücksicht auf dieselben angestellt werden können. Ich denke mir dabei Schüler der Ober-Classe, wenn dieselben auch nicht denjenigen Standpunkt erreicht haben sollten, welcher in der vorstehenden Abhandlung die „oberste Stufe" genannt worden ist. Der Stoff der ersten Unterredung steht gleichsam an der Grenze derjenigen Gegenstände, bei welchen die vorzugsweise grammatikalische Analyse und Behandlung zulässig ist, ohne daß dadurch der Bedeutung und Würde des Gegenstandes etwas vergeben wird. Der zu der zweiten Unterredung gewählte Stoff ist von anderer Art. Hier darf die grammatikalische Behandlung nicht vorherrschen, sondern mag nur da herbeigezogen werden, wo das Verständniß des Inhaltes sie erfordert; und sie ist dann auch immer so kurz zu fassen, daß die Aufmerksamkeit des Schülers durch sie nicht von dem Ernste und der Würde des Gegenstandes abgelenkt wird.

I. Das Schicksal.

O Mensch! was strebst du doch, den Rathschluß zu ergründen,
Nach welchem Gott die Welt regiert?
Mit endlicher Vernunft willst du die Absicht finden,
Die den *) Unendlichen bei seiner Schickung führt?

---

*) In den mir bekannten Ausgaben von Gellerts Fabeln ist überall geschrieben: „Die der Unendliche bei seiner Schickung führt."

Du siehst bei Dingen, die geschehen,
Nie das Vergangne recht, und auch die Folge nicht;
Und hoffest doch den Grund zu sehen,
Warum das, was geschah, geschicht?
Die Vorsicht ist gerecht in allen ihren Schlüssen.
Dieß siehst du freilich nicht bei allen Fällen ein;
Doch wolltest du den Grund von jeder Schickung wissen,
So müßtest du, was Gott ist, seyn.
Begnüge dich, die Absicht zu verehren,
Die du zu sehn zu blöd' am Geiste bist;
Und laß dich hier ein jüdisch Beispiel lehren,
Daß das, was Gott verhängt, aus weisen Gründen fließt,
Und, wenn dir's grausam scheint, gerechtes Schicksal ist.

Als Moses einst vor Gott auf einem Berge trat,
Und ihn von jenem ew'gen Rath,
Der unser Schicksal lenkt, um größ're Kenntniß bat;
So ward ihm ein Befehl, er sollte von den Höhen,
Worauf er stand, hinab in's Ebne sehen.
Hier floß ein klarer Quell. Ein reisender Soldat
Stieg bei dem Quell von seinem Pferde,
Und trank. Kaum war der Reiter fort,
So lief ein Knabe von der Heerde
Nach einem Trunk an diesen Ort.
Er fand den Geldsack bei der Quelle,

Ich habe mir hier eine Veränderung des Textes erlaubt, weil ich geneigt bin, jene Lesart für einen Schreib- oder Setzfehler zu halten. „Der Unendliche führt eine Absicht" könnte nur ein ungewöhnlicher, jetzt veralteter Ausdruck seyn für „er hat oder hegt die Absicht", so wie man z. B. auch sagt: Er trägt den Gedanken in sich ꝛc., denn das Wort „führt" für gleichbedeutend zu nehmen mit „er führt durch, oder, er führt aus", wäre noch härter und weder logisch noch grammatisch zu billigen. Hingegen die Lesart, „die den Unendlichen ꝛc.", drückt den Gedanken aus, daß die Wirkungen Gottes von Absichten geleitet werden, oder daß der Grund alles göttlichen Wirkens ein göttlicher, schöpferischer Gedanke sei. Diese Vorstellung erscheint mir als geistvoller und würdiger.

Der jenem hier entfiel; er nahm ihn, und entwich;
Worauf nach eben dieser Stelle
Ein Greis gebückt an seinem Stabe schlich.
Er trank, und setzte sich, um auszuruhen, nieder;
Sein schweres Haupt sank zitternd in das Gras,
Bis es im Schlaf des Alters Last vergaß.
Indessen kam der Reiter wieder,
Bedrohte diesen Greis mit wildem Ungestüm,
Und forderte sein Geld von ihm.
Der Alte schwört, er habe nichts gefunden;
Der Alte fleht und weint; der Reiter flucht und droht,
Und sticht zuletzt mit vielen Wunden
Den armen Alten wüthend todt.
  Als Moses dieses sah, fiel er betrübt zur Erden;
Doch eine Stimme rief: Hier kannst du inne werden,
Wie in der Welt sich alles billig fügt.
Denn wiss': es hat der Greis, der jetzt im Blute liegt,
Des Knaben Vater einst erschlagen,
Der den verlornen Raub zuvor davongetragen.

L. Ich habe hier eine Erzählung für euch aus einem Buche, welches ihr schon kennt, aus Gellert's Fabeln und Erzählungen. Wir haben daraus schon mehrmals etwas gelesen und besprochen. Erinnert ihr euch daran?

K. O ja! (Sie nennen einige, welche durchgegangen worden sind, und ihnen vielleicht vorzüglich gefallen haben.)

L. Diese Erzählung nun, welche wir jetzt durchgehen wollen, ist eine von den ernsthaftesten, wird euch aber doch auch sehr lieb werden. Schon ihre Ueberschrift hat eine sehr ernste Bedeutung. Was heißt Schicksal?

K. Was dem Menschen widerfährt, ihm in seinem Leben begegnet, ihn trifft oder ihm zustößt.

L. Es sey! Das Wort wird in Beziehung sowohl auf angenehme und erfreuliche, als auch auf unangenehme und traurige Ereignisse gebraucht. Gebt mir Beispiele!

K. Ein glückliches, unglückliches, günstiges, widriges, trauriges, unerwartetes Schicksal.

L. Wovon ist das Wort abgeleitet?

K. Von „schicken."

L. Und die Endsylbe sal, die auch in den Wörtern vorkömmt: Drangsal, Mühsal, Irrsal, Labsal; was bedeutet diese?

K. Sie bedeutet dasjenige, was uns bedrängt, was uns Mühe macht, was uns irre führt, was uns labt; oder auch den Zustand, in welchem wir uns bedrängt fühlen, große Mühe haben, in Irrthum oder auf Abwege gebracht sind, eine Labung oder Stärkung empfinden.

L. Und so auch das Wort Schicksal?

K. Es bedeutet alles dasjenige, was uns von Gott geschickt, zugeschickt oder über uns verhängt wird*).

L. Ihr habt Recht. So müssen wir, als Christen, das Wort immer verstehen. Ihr erinnert euch aber auch, daß andere Menschen, welche bei dem Worte nicht an Gott als den Regierer aller Dinge dachten, den Begriff des Schicksals jenem der göttlichen Vorsehung entgegengesetzt haben. Wie meinten sie dieß wohl?

K. Sie meinten, was in der Welt geschähe, und was insbesondere dem Menschen begegne, das geschähe ohne allen vernünftigen Grund oder Absicht, blos nach einer nothwendigen Einrichtung in der Natur.

L. Kann es denn nun uns, die wir an Gottes Vorsehung glauben, in dem wirklichen Leben niemals so vorkommen, als ob das Schicksal eines Menschen, das günstige oder das widrige ihn träfe, ohne daß ein vernünftiger Grund dafür in dem läge, was er gethan hat, oder ohne daß dadurch eine vernünftige Absicht an ihm erreicht würde?

K. O ja; dieß kann uns so vorkommen, wenn es dem Bösen wohl, oder dem Guten übel geht; wenn eine völlig

*) Es würde zu weit führen, die ganze Familie der von „schicken" abgeleiteten Wörter, (Schickung, schicklich, geschickt, abschicken, sich anschicken, etwas beschicken u. s. w.) hier durchgehen zu wollen; daher ist es auch hier nicht nöthig, zu zeigen, daß das Stammwort in keinem der von ihm abgeleiteten Wörter seine ursprüngliche Bedeutung ganz verliert.

gute Absicht vereitelt, oder eine sehr gerechte Hoffnung zernichtet wird u. s. w.

L. Wir würden dann freilich unrecht thun, wenn wir das, was uns so oder so vorkömmt, auch für das Wahre halten wollten; denn wie würde sich diese Meinung zu dem Begriffe der Vorsehung verhalten?

K. Beide würden einander widersprechen.

L. Da es uns nun aber doch bisweilen anders vorkömmt in der Welt, wie wir glauben, daß es sich wirklich verhalte, wie nennen wir da oft die Wege der Vorsehung?

K. Dunkel und unerforschlich für uns.

L. Und was können wir dann mit Recht wohl wünschen?

K. Daß diese Wege uns deutlicher werden, daß wir von dem Grunde, aus welchem Gott einem jeden Menschen sein Schicksal zutheilt, etwas mehr verstehen und begreifen möchten.

L. Seht nun, Kinder, dieß ist auch der Inhalt der Erzählung von Gellert, welche wir nun lesen wollen.

(Der Lehrer wird wohlthun, das Vorwort zu der Erzählung jetzt noch nicht, sondern erst am Schlusse lesen zu lassen. Auch steht ihm frei, dieses Vorwort abzukürzen. Der nichtwegzulassende Theil desselben geht dann von den Worten: „Die Vorsicht ist gerecht" bis „so müßtest du, was Gott ist, seyn.")

L. Wir wollen zuerst die Erzählung selbst durchlesen. Du findest leicht, N., wo sie anfängt. Lies nun! (Das Stück muß wenigstens zweimal von den Kindern gelesen werden, damit sie den Inhalt genugsam fassen; und der Lehrer muß dafür sorgen, daß Alles mit dem Ausdrucke gelesen werde, welcher dafür bürgt, daß der Sinn richtig gefaßt sey.)

L. Wir haben hier zwei Erzählungen, eine in der andern. Von wem handelt hauptsächlich die erste Erzählung?

K. Von Moses.

L. Wo wird diese abgebrochen, und wo fängt die zweite, eingeschaltete Erzählung an?

K. Bei den Worten: Hier floß ein klarer Quell.

L. Wo ist nun diese Erzählung zu Ende, und mit welchen Worten wird die erste fortgesetzt?

K. Mit den Worten: Als Moses dieses sah.

L. Wirst du, N., mir nun wohl den Inhalt dieser ersten Erzählung kurz angeben können? (Nöthigenfalls wird dieselbe, mit Weglassung der zweiten, noch einmal besonders gelesen; wobei der Lehrer höchstens nöthig haben wird, bei den Worten, „als Moses dieses sah", zu erinnern, daß das Pronomen „dieses" sich auf alles beziehe, was in jener Ebene vor den Augen Mosis geschehen war.)

K. (mit Hülfe des Lehrers.) Moses wünschte zu wissen, aus welchen Gründen Gott den Menschen begegnen lasse, was ihnen begegnet, oder in welchem Zusammenhange die Schicksale der Menschen mit den Absichten Gottes stehen. Was ihn Gott in dieser Beziehung zunächst sehen ließ, konnte ihn nicht zufrieden stellen. Er wurde aber bald belehrt, daß zwischen dem, was ihm als ungerecht erschienen war, doch ein gerechter Zusammenhang Statt finde.

L. So! Die Erzählung fängt mit einem längeren Satze an, welcher zwei Haupttheile hat, die ihr mir werdet nennen können.

K. Der Satz, „Als Moses einst ꝛc." bis „hinab in's Ebne sehen", ist eine Periode, welche aus einem Vorder- und einem Nachsatze besteht.

L. Wodurch werden hier diese beiden Theile getrennt und verbunden?

K. Durch die Bindewörter als und so, und durch das Semikolon nach dem Worte bat.

L. Welches Verhältniß drücken diese Bindewörter hier aus?

K. Das Verhältniß der Zeitfolge.

L. Welches andere Bindewort würde man anstatt des ersten, als, auch setzen können? — Was in dem Vordersatze gesagt wird, geschah doch früher als das, was der Nachsatz enthält.

K. Man könnte auch sagen: nachdem Moses einst vor Gott ....

L. Gut; aber gebt Acht, dann wird sich auch etwas an dem Zeitworte ändern müssen. Sprich einmal den Satz ganz so, wie er lauten muß, wenn du anfängst mit „Nachdem.”

K. Nachdem Moses einst vor Gott auf einem Berge getreten war, und ihn .... um größ're Kenntniß gebeten hatte.

L. Welche Veränderung ist hier gemacht worden?

K. Wir haben anstatt der halbvergangenen Zeit die längstvergangene gesetzt.

L. Dies mußtet ihr thun wegen des Bindewortes „nachdem.” Aber wie so? Auf welche Zeit weiset dieses Bindewort hin?

K. Auf eine völligvergangene Zeit. (Diese kann das Plusquamperfectum seyn, wie hier, oder auch das Perfectum, wie z. B. in dem Satze: Nachdem ich eingesehen habe, daß du recht hast, so will ich nun meinen Plan ändern.)

L. Hingegen das Bindewort „als” weiset, hier wenigstens, auf eine Zeit hin, welche noch nicht als ganz vollendet betrachtet, sondern mit dem Gedanken im folgenden Satze als unmittelbar verbunden gedacht wird. (Bekanntlich wird die Conjunction „als” ebenso oft auch mit dem Plusquamperfectum verbunden.) Genau genommen konnte freilich das, was der Vordersatz aussagt, nicht in derselben Zeit geschehen mit jenem, was der Nachsatz enthält. Wie meine ich dieß?

K. Erst mußte Moses die Bitte an Gott gerichtet haben, welche er thun wollte; dann erst konnte er den Befehl erhalten, von welchem weiter die Rede ist.

L. Richtig. Aber daran werdet ihr euch, wenn ihr Verse oder Gedichte leset, leicht gewöhnen. In diesen wird Alles gern, so viel möglich, als gegenwärtig und nahe vorgestellt; es ist, als ob dadurch Alles lebendiger und kräftiger würde. — Nun aber weiter in unserm Satze. Moses trat vor Gott. In welcher Fall-Endung müßt ihr hier das Wort „Gott” denken?

K. In der vierten. Es ist der Wen=Fall. Man muß fragen: Vor wen trat Moses?

L. Was heißt dann wohl der Satz, „Moses trat vor Gott hin“, mit andern Worten? Denn eigentlich vor Gott hintreten kann doch kein Mensch; wir stehen ja immer und überall vor Gott!

K. Es heißt: Moses näherte sich Gott mit seinen Gedanken; er trat im Gebete vor Ihn; er bat Gott um etwas, wie auch gleich darauf gesagt wird.

L. Richtig; und dieß geschah (wo?) auf einem Berge, welcher nicht näher bezeichnet wird. Um was betete aber Moses zu Gott nach unserer Erzählung?

K. Er betete zu Ihm oder er bat Ihn um größere Kenntniß von dem ewigen Rathe, welcher unser Schicksal lenkt.

L. Was ist das für ein Rath oder Rathschluß? Wie nennen wir gewöhnlich die Lenkung unserer Schicksale durch Gott?

K. Das ist die göttliche Vorsehung.

L. Wie werden wir nun auch den Rathschluß oder die Beschlüsse Gottes bei jener Lenkung nennen können, wenn wir uns dabei des Wortes Vorsehung bedienen?

K. Es sind die Absichten der Vorsehung, die Gründe, aus welchen Gott uns so oder so führet.

L. Wünschte wohl Moses diese Absichten oder Gründe ganz und in jeder Beziehung kennen zu lernen?

K. Nein; er bat nur um größere Kenntniß von dem Rathe ꝛc., um mehr Einsicht davon, als er noch hatte.

L. Und wir sehen aus dem Zusammenhange, daß ihm besonders daran lag, sich fest zu überzeugen, daß Gottes Schickungen überall gerecht seyen. — (Die Bemerkungen über den Comparativ „größere“, über die Apostrophe in den Wörtern „ew'gen und größ're“ wegen des Versmaaßes, sowie über die Interpunction in diesem und den folgenden Sätzen werden hier übergangen. Der Lehrer wird sie hinzufügen, wo und wie es nöthig ist.) — Hatte denn Moses, wenn wir an den langen Zug der Israeliten durch Arabien

denken, eine besondere Veranlassung, an den Absichten der göttlichen Vorsehung zu zweifeln?

K. (zögernd.) Ich weiß keine; nein.

L. Die biblische Geschichte erwähnt allerdings nichts von der Art. Aber mochte ihm wohl die Absicht Gottes bei jener Führung des Volkes und bei den einzelnen Ereignissen und Schicksalen desselben während des Zugs durch die Wüste ganz deutlich vor Augen stehen?

K. Das wohl auch nicht; da konnte für Moses Manches wohl unerwartet und unbegreiflich seyn. (Beispiele, hergenommen von der langen Dauer des Zugs u. a. werden von dem Lehrer angeführt nach Befinden.)

L. Was konnten nun solche Umstände leicht in der Seele des Moses bewirken?

K. Den Wunsch, sich das ihm Unerwartete und Unbegreifliche einigermaßen erklären zu können. Aber . . . .

L. Was möchtest du noch sagen?

K. Aber ist denn diese Erzählung hier eine wahre Geschichte?

L. Wohl nicht; in der Bibel lesen wir nichts davon. Indessen man würde diese Erzählung für eine wirkliche Begebenheit halten können, wenn sie in der Bibel stände. Und dann würde es, wie ihr eingesehen habt, ganz natürlich gewesen sein, wenn Moses das Verlangen empfunden hätte, von welchem wir hier sprechen. — Als nun Moses dasselbe Gott im Gebete vorgetragen hatte, was geschah darauf? was sagt der Nachsatz?

K. Es ward ihm ein Befehl, er sollte . . . . in's Ebene sehen.

L. Sonach hat ihm ja Gott auf seine Frage keine Antwort gegeben?

K. (nach einigem Besinnen:) O doch! Die Antwort kam hernach. Er sollte nur erst sehen, was eben da unten vorging. Der liebe Gott gab ihm ein Beispiel.

L. Sehr gut, Kinder! Und so macht es der liebe Gott oft auch mit uns. Wir sollen sehen, was um uns vorgeht, sollen recht Acht darauf geben, recht darüber nachdenken, uns nach den einzelnen Umständen sorgfältig er-

kundigen; dann wird uns manches nach und nach klar, was uns anfangs befremdete oder wohl gar verwirrte. — Jetzt also, heißt es, „ward ihm ein Befehl." Ihr kennt das Wort „ward." Woher kömmt es? Was ist es?

K. Es ist so viel als „wurde;" es ist die halbvergangene Zeit von „Werden."

L. Ist hier nicht ein Wort ausgelassen? Ein Befehl wurde ihm . . . . Fehlt hier nicht etwas?

K. Ja; es müßte heißen: Ein Befehl wurde ihm gegeben oder ertheilt.

L. Welches wären dann die hier gebrauchten Zeitwörter?

K. Es wären die Zeitwörter Geben oder Ertheilen?

L. Und in welcher Zeit wären diese Wörter dann gebraucht?

K. In der halbvergangenen Zeit der leidenden Form, oder des Passivs.

L. So könnte gesagt sein; aber es muß nicht, wie ihr vorhin meintet. Das „ward" kann auch blos das Imperfectum von Werden seyn. Z. B. Wie könnte eine bejahrte, vielleicht ihrem Ende schon nahe Mutter sagen, wenn ihr erwachsener Sohn, der lange in der Fremde gewesen war, unerwartet zurückkehrte, um sie noch einmal zu sehen? Sie will die Freude, das Glück ausdrücken, welches sie dabei empfindet; sie bedient sich des Zeitwortes Werden: Wie könnte sie sagen?

K. Sie würde sagen: Ach wie glücklich bin ich, daß mir die Freude wird, dich noch einmal zu sehen! oder: So ist mir doch noch die Freude geworden, dich vor meinem Ende wiederzusehen!

L. Ihr seht aus diesem Beispiele, daß auch hier richtig gesagt ist: So ward ihm ein Befehl. Und welcher Befehl, das habt ihr gelesen. „Er sollte ꝛc."; anstatt dieser halbvergangenen Zeit (des Conjunctivs) könnte auch die gegenwärtige Zeit (des Conjunctivs) geschrieben seyn. Wie würde sie heißen?

K. Er solle.

L. Und warum ist dieß auch richtig?

K. Weil Moses, was ihm befohlen wurde, sogleich in der nächsten gegenwärtigen Zeit thun sollte.

L. Gut. Also hinabsehen sollte er von dem Berge, auf welchem er stand, auf die Ebene unter dem Berge. Es heißt hier: von den Höhen. Stand Moses auf (mehreren) Höhen?

K. Nein, er stand nur auf einer Höhe. Da ist wohl die Mehrzahl hier falsch gebraucht?

L. Im gemeinen Leben würden wir allerdings uns des Wortes in der Einzahl bedienen. Aber in einer Dichtung, Kinder, verhält es sich hier wieder auf ähnliche Weise, wie vorhin bei dem Gebrauche des Bindewortes „als". Wir stellen uns das Ganze viel lebhafter und schöner vor, wenn wir uns den Moses denken, als habe er über dem ganzen Gebirge gestanden oder geschwebt, auf welchem er vor Gott trat und zu ihm betete. — (Ueber den Zwischensatz, „worauf er stand", sowie über die einzelnen hier vorkommenden Präpositionen und Adverbien, hat der Lehrer soviel beizubringen, als seine Schüler jetzt noch bedürfen.) —

L. Was nun mit Moses weiter geschehen ist, können wir nicht sogleich lesen; wir würden es ohne die eingeschaltete zweite Erzählung nicht verstehen. Zunächst also leset jetzt diese noch einmal!

K. (lesen von „hier floß ein klarer Quell", bis „wüthend todt".)

L. Diese Erzählung ist sehr einfach und leicht zu behalten. Wiederhole du, N., sie mir, aber, soviel du kannst, mit eigenen Worten.

K. (thun es mit Hülfe des Lehrers.)

L. Zuerst betrachtet jetzt den Ort, wo das geschah, was erzählt wird. Moses blickte „in's Ebene" hinab. War es eine bloße Ebene? blos flaches Land?

K. Nein; denn es grenzte an den Berg, auf welchem Moses stand.

L. Was war es also?

K. Ein Thal.

L. Ein Thal, welches vielleicht auch auf andern Seiten von Bergen umgeben war. Beschreibt mir nun dieses Thal weiter!

K. Das können wir nicht.

L. O doch! Erinnert euch nur genau, was hier von dem Thale gesagt worden ist. Das erste steht ganz nahe.

K. Es floß eine Quelle darin.

L. Weiter. Wer kam zuerst an diese Quelle hin?

K. Ein reisender Soldat.

L. Wo pflegen denn Reisende zu gehen, zumal wenn sie zu Wagen oder zu Pferde sind?

K. Auf der Straße. Ach ja! Es zog sich eine Landstraße durch das Thal.

L. Und noch mehr. Wer kam hiernächst zu der Quelle?

K. Ein Knabe von der Heerde. — Also mußten wohl Viehweiden oder Triften in dem Thale seyn.

L. Gewiß. Es ist euch ja bekannt, daß man in jener Zeit und in dergleichen wenig bewohnten Gegenden Wochen lang, ja einen großen Theil des Jahres hindurch, sich mit seinen Heerden auf den Triften im Freien aufhielt, in Zelten übernachtete, und so von einem Orte zum andern zog. Nun lag aber jene Gegend — ihr wißt, wo?

K. In dem wüsten Theile von Arabien.

L. Dort mochten also nicht lauter Triften seyn, noch weniger bebauetes Feld, sondern den übrigen Raum nahm vielleicht eine Waldung ein, oder unbebauetes und felsiges Land. Die Straße aber führte bei der Quelle vorbei; warum wohl?

K. Weil es in der arabischen Wüste wenig Wasser gab.

L. Da nahmen die Reisenden ihren Weg gern nach den Stellen hin, wo sich frisches Wasser fand, mit welchem sie ihren Durst löschen konnten. Denn Wirthshäuser an der Straße gab es damals auch noch nicht. Von der Quelle aber können wir leicht vermuthen, wie sie äußerlich beschaffen war, da man ihrer so oft bedurfte.

K. Sie wird wohl ordentlich gefaßt gewesen seyn.

L. Ich denke. — Seht, nun habt ihr ein vollständiges Bild von der Gegend, in welcher dem Moses gezeigt werden sollte, wie Gott die Schicksale der Menschen ganz anders leite, als es beim ersten Blicke den Anschein hat. Jetzt nur noch ein paar Fragen, um zu sehen, ob ihr den Inhalt der Geschichte recht gefaßt habt. „Ein reisender Soldat"; war dieß ein Soldat, wie sie heut zu Tage sind?

K. Nein, solche gab es damals auch noch nicht.

L. Wenn er nun so allein reiste, so mag er auch wohl zu keinem ordentlichen Kriegshaufen gehört haben. Und aus seinem ganzen Benehmen sehen wir, wofür wir ihn wohl halten können, oder wem er ganz ähnlich war.

K. Er mag wohl auf Raub ausgegangen seyn, oder wenigstens keinen bestimmten Beruf gehabt haben.

L. Weiterhin heißt es von dem Knaben, welcher den verlorenen Sack oder Beutel mit Gelde fand: „er nahm ihn und entwich". War das recht?

K. Wenn er gewußt hätte, wem das Geld gehörte, so wäre es unrecht gewesen, es sogleich für sich zu behalten. Aber .... wie konnte er dieß damals erfahren? Bei uns ist's freilich anders.

L. Ja wohl! Was that nun der Knabe weiter, nachdem er den Geldsack genommen hatte?

K. Er entwich.

L. Sagt mir dieß mit einem andern Worte.

K. Er lief geschwind wieder fort.

L. Warum eilte er wohl fort zu kommen?

K. (Einige:) Er war wohl froh, das Geld gefunden zu haben, und hätte es nicht gern sich wieder abfordern lassen. (Andere:) O, er kann auch wohl bei seiner Heerde nöthig gewesen seyn, und hat nicht lange wegbleiben dürfen.

L. Ja, Kinder, ihr könnt Beide Recht haben. Hier ist nicht gesagt, warum er sich schnell wieder fort machte. Vielleicht erfahren wir es späterhin und wollen Acht darauf geben. Jetzt weiter. Wir sehen nunmehr einen alten Mann an die Quelle kommen. Das ist recht rührend be-

schrieben. Führt mir die Worte der Reihe nach an, welche uns das rührende Bild dieses Greises geben.

K. Er schlich, ganz langsam; an seinem Stabe, ganz schwach; gebückt, er konnte nicht mehr gerade gehen.

L. Gut. In einer folgenden Zeile wird dieses Bild noch weiter ausgeführt. Was geschah, nachdem er sich gesetzt hatte, um auszuruhen?

K. Sein schweres Haupt sank zitternd in das Gras.

L. War denn sein Haupt schwerer, als das Haupt anderer Menschen?

K. Nein, es wurde ihm nur zu schwer, es gerade zu halten.

L. Darum zitterte es auch. Ihr habt das selbst gesehen, wie es armen alten Leuten oft nicht mehr möglich ist, den Kopf oder auch die Hände ganz still zu halten.

K. Aber woher kömmt denn das?

L. Liebe Kinder, das kömmt daher, weil der Mensch im hohen Alter oft zu schwache Muskeln hat; denn diese müssen immer angestrengt werden, wenn man etwas festhalten oder stillhalten will. — (Die hier von den Kindern oder auch von dem Lehrer selbst eingeleitete Abschweifung kann noch weiter fortgesetzt werden, wenn der Lehrer bei Erklärung des schweren und zitternden Hauptes näher auf die dasselbe tragenden Muskeln des Nackens oder Genickes eingehen, dabei das Eigenschaftswort „hartnäckig" erwähnen, und von den Greisen bemerken will, daß sie in der That aufhören, hartnäckig zu seyn, im Fall sie es früher gewesen wären, wenn sie vielleicht auch noch eigensinnig bleiben sollten. Ein hartnäckiger Knabe hält in der That bei der Aeußerung dieser Unart seines Sinnes und Willens den Nacken steif und hart; der Greis hat den starken Willen nicht mehr, und hört daher auch auf, denselben als Trotz oder Hartnäckigkeit zu zeigen; es bleibt ihm, wenn er nicht vernünftig ist, nur Eigenwille oder Eigensinn und mürrisches Wesen übrig. — Doch eine Abschweifung dieser Art würde bei einer andern Veranlassung mehr an ihrem Orte seyn, als hier.)

L. (fährt fort.) Der arme Alte streckte sich also neben der Quelle in das Gras und schlief ein. Wie ist das Letzte hier ausgedrückt?

K. Bis es im Schlaf des Alters Last vergaß.

L. Wer vergaß des Alters Last?

K. Der Greis.

L. Falsch, Kinder; ihr sollt jetzt den Satz construiren. Also wer . . . ?

K. Das schwere Haupt.

L. Seht, das ist wieder ein Theil von (ein Zug in) dem Bilde, welches uns den Zustand des Greises darstellt. Denn wo sagen wir Alle im gemeinen Leben, daß unsere Gedanken sich befinden? oder womit denken wir nach dem gemeinen Ausdrucke?

K. Wir denken mit dem Kopfe; die Gedanken sind im Kopfe; man kann das manchmal ordentlich fühlen.

L. Ja, ja! So hatte nun auch der arme zitternde Kopf des Greises an die Last des Alters gedacht. Wie mag er da wohl bei sich gesagt haben?

K. Ach Gott, wie sauer wird einem doch das Leben, wenn man so alt und schwach geworden ist, wenn man gar nicht mehr so fort kann, wie sonst!

L. Und was geschah nun mit diesen Gedanken, als das Haupt des Mannes in das Gras gesunken war?

K. Er dachte nicht mehr daran; diese Gedanken waren nun weg. Er träumte nun vielleicht, hatte ganz angenehme Träume.

L. Sehr wahrscheinlich. Aber aus diesen Träumen wurde er auf eine sehr traurige Weise erweckt. Der Reiter kam zurück zur Quelle; warum das?

K. Er mochte bemerkt haben, daß ihm sein Geld fehlte, und glaubte gewiß, es beim Absteigen an der Quelle verloren zu haben.

L. Diesen sogenannten Soldaten lernen wir von hier an als einen sehr bösartigen Menschen kennen. Er fängt gleich an mit wildem, ungestümen Drohen. Ueberlegt euch, hatte er dazu Grund? und wenn er keinen hatte, woher kam es wohl, daß er so ungestüm war? Ueberlegt es wohl!

K. (nach einer Pause.) Der Soldat hatte keinen Grund, sich gleich so ungeberdig gegen den Alten zu benehmen. Er wußte ja nicht gewiß, wo er den Geldsack verloren hatte; dieser konnte ja auch früher vom Pferde gefallen seyn. Ob der alte Mann das Geld bei sich hätte, konnte er leicht sehen. Und hätte der Alte das Geld an sich genommen, um es zu behalten, so wäre er wohl nicht an der Quelle liegen geblieben und eingeschlafen. Wenn er aber blieb und das Geld hatte, so war gewiß seine Absicht, es dem Eigenthümer zurückzugeben, sobald dieser sich meldete.

L. Ihr habt dieß gut überlegt, und so würden alle verständige und besonnene Menschen auch gedacht haben. Welche Eigenschaften finden wir nun an dem Kriegsmanne zu tadeln, insofern er so ungestüm auf den Greis eindrang?

K. Er war ein roher, wilder, unbesonnener Mensch.

L. Und insofern er, wie gleich darauf erzählt wird, ungeachtet aller Versicherungen, Bitten und Thränen des Alten, immer gleich ungestüm blieb, ja noch wilder und wüthender wurde bis zur Ermordung des unschuldigen Greises?

K. Ich weiß nicht, wie ich es nennen soll. Er hatte ja alle Besinnung verloren, war ganz rasend. (Ein anderer Knabe:) Ich glaube er ist betrunken gewesen.

L. Auch dieß ist wohl möglich. Man kann es sich kaum vorstellen, wie ein Mensch bei nüchternem Verstande unter solchen Umständen wie hier, dem Flehen und Bitten eines Andern nur immer wieder Flüche und Drohungen entgegensetzen, und sich zuletzt thätlich und lebensgefährlich an ihm vergreifen kann. Nur Eines läßt sich denken, wodurch der arme Greis seinen leidenschaftlichen Gegner noch mehr gereizt haben kann. Was meint ihr wohl?

K. Er ist vielleicht auch heftig geworden, hat dem wilden Menschen Vorwürfe gemacht, und ihn dadurch erbittert.

L. Dieß wird man sehr begreiflich finden. Es entschuldigt den Mörder nicht, aber es ist verzeihlich für den Alten. Stellt euch nur vor, wie der Wortwechsel zwischen Beiden immer heftiger wurde, der Soldat vom Leder zog,

mit dem Säbel wild um sich herum hieb, der Alte ihn abwehren wollte, darüber die erste Wunde erhielt, nun auch mit aller ihm noch übrigen Kraft auf den Gegner eindrang, bis dieser ihm, vielleicht nicht einmal absichtlich, den tödtlichen Streich versetzte. So weit kann Rohheit und Jähzorn führen, auch wenn noch kein Rausch dazu kömmt! — Jetzt noch eine Frage. In welcher Zeit stehen die Zeitwörter in dieser Erzählung von Anfang herein?

K. In der halbvergangenen Zeit. Sie haben uns gesagt, daß man gewöhnlich auf diese Weise erzähle.

L. Bleibt es so in der ganzen Erzählung?

K. Nein. Von den Worten an, „Der Alte schwört" ist die gegenwärtige Zeit gebraucht, und so bis zu Ende.

L. Unrichtig wird dieß wohl nicht seyn. Aber warum mag wohl anstatt der einen Zeit plötzlich die andere gebraucht worden seyn? — (Es erfolgt keine Antwort.) — Mache einmal den Versuch, N., und lies mir die ganze Erzählung vor, aber immer in der halbvergangenen Zeit! Und ihr Anderen, gebt genau Acht, wie es klingt, und wie es euch gefällt.

K. (Es geschieht. Wenn hierbei Fehler verbessert werden müssen, so ist das Ganze noch einmal zu lesen, damit es einen vollständigen Eindruck mache.)

L. Jetzt lies du, Karl, dieselbe Erzählung, wie sie im Buche steht. — (Es geschieht ebenfalls. Hoffentlich wird der Lehrer nicht nöthig haben, selbst vorzulesen.) — Nun, Kinder, welches von beiden hat euch besser gefallen? Die Erzählung, wie sie hier gedruckt ist, oder wie wir sie verändert haben?

K. Es klingt doch besser, wie es im Buche steht. Ich weiß nicht, es ist als ob Alles länger würde und gar nicht so deutlich, wenn man überall die halbvergangene Zeit braucht.

L. Euer Gefühl ist ganz richtig. Durch den Gebrauch der gegenwärtigen Zeit werden wir selbst in die Gegenwart dessen versetzt, was geschehen ist; wir stehen gleichsam dabei, und sehen es selbst mit an. Aber so darf man es in einer guten Erzählung nicht immer machen, sondern nur zur rech-

ten Zeit, wo es darauf ankömmt, dem Leser oder Zuhörer etwas recht deutlich und lebhaft vor die Augen zu stellen. Es würde albern klingen, wenn in der ganzen Erzählung blos die gegenwärtige Zeit gebraucht wäre. — (Der Lehrer wird selbst beurtheilen, was er bei der grammatischen Erklärung dieser Erzählung noch über die Verschiedenheit der gebrauchten Zeitwörter, über die vorkommenden Bindewörter, (z. B. kaum, worauf rc.) oder auch, was er zur sachlichen Erörterung einzelner Begriffe hier beizubringen nöthig habe.)

L. Jetzt ist die Zwischenerzählung zu Ende, und wir kommen nun wieder zur ersten, zu Moses zurück. Was hatte Moses gewünscht?

K. Nähere Einsicht zu erhalten in die weisen Absichten der Vorsehung bei den Schicksalen der Menschen.

L. Was mußte er aber denken in Hinsicht auf die Wege der Vorsehung bei dem, was er hier unten am Berge geschehen sah?

K. Die Schicksale dieser Menschen mußten ihm sehr unbegreiflich seyn. (Mit Hülfe des Lehrers:) Er konnte darin keine Gerechtigkeit erkennen, keine Weisheit, auch keine Güte.

L. Das zeigen uns auch die Worte des nächsten Satzes. Leset ihn!

K. „Als Moses dieses sah, fiel er betrübt zur Erden."

L. Wiederholt mir diesen Satz, und bedient euch anstatt, er fiel zur Erde, eines andern Zeitwortes.

K. Als Moses dieses sah, warf er sich betrübt zur Erde nieder.

L. Wovon war jenes Niederfallen oder Sich-Niederwerfen damals ein Zeichen?

K. Es war ein Zeichen der größten Verehrung. Man warf sich so nieder vor Königen und Fürsten, oder zum Gebete vor Gott.

L. Darum wird auch in der heiligen Schrift oft das Wort „anbeten" dafür gebraucht. Wodurch konnte nun aber Moses jetzt zu solcher Anbetung angetrieben werden?

Ihr habt mit Recht gesagt, daß er in dem, was er hatte geschehen sehen, die Weisheit oder Gerechtigkeit der göttlichen Vorsehung nicht zu erkennen vermochte. Welche Gedanken mochten daher jetzt in seiner Seele sich regen? Es heißt, er war betrübt. Kannst du, N., oder du, K., diese Gedanken mir näher angeben?

K. Moses mochte denken: Ist denn dieß göttliche Vorsehung? Hier bleibt mir ja Alles so dunkel, wie es vorher war! Kann ich denn, o Gott, weiter nichts von deinen Absichten erfahren? oder soll ich nicht?

L. Auf solche den Moses tief bekümmernde Gedanken erhielt er nun aber doch eine Antwort, welche ihn befriedigen konnte. Leset das noch Folgende!

K. „Doch eine Stimme rief" . . . bis: „zuvor davon getragen."

L. Betrachtet zuerst die Antwort selbst. „Denn wiss'" u. s. w. Was ist und bedeutet dieses Wiss'?

K. Es fehlt das e: wisse. Es ist die gebietende oder befehlende Form des Zeitworts wissen; so viel als: du sollst wissen, ich werde dir jetzt sagen.

L. In dem, was die Stimme nun sagt, liegt die Erklärung des Zusammenhangs, in welchem das neueste Schicksal der drei Personen, welche Moses erblickt hatte, mit ihrem früheren Leben und ihren früheren Handlungen stand. Was erfahren wir zuerst von dem Greise? Erzählet es kurz mit euren eigenen Worten! (es geschieht unter Beihülfe des Lehrers.)

K. Der Greis hatte, vielleicht vor mehreren Jahren, den Vater des Hirtenknaben getödtet, vielleicht bei einem Streite, welchen er mit ihm gehabt hatte, und gewiß nicht blos unvorsichtiger Weise; er hatte einen Mord an dem Manne begangen.

L. Warum setzest du diese letztere Vermuthung hinzu?

K. Ich meine, er ist jetzt dafür bestraft worden. Wenn er jenen Todtschlag aus bloßer Unvorsichtigkeit begangen hätte, so hätte er doch diese Strafe dafür nicht verdient.

L. Gut. Nun aber, was kannst du, N., mir von dem Hirtenknaben erzählen?

K. Der arme Knabe war so früh und so plötzlich seines Versorgers beraubt worden. Er begab sich, um sein Leben zu erhalten, zu einem Hirten. Es fehlte ihm an Gelegenheit und Mitteln, sich künftig selbst zu ernähren. Da wies ihm der liebe Gott durch den glücklichen Fund des Geldes ein Mittel an, durch dessen vernünftigen Gebrauch er sich nun leichter forthelfen konnte und so für den früheren Verlust gewissermaßen entschädiget wurde.

L. Einige von euch waren vorhin der Meinung, der Knabe habe wohl gefühlt, daß das verlorene Geld ihm nicht von Rechtswegen gehöre, und sey nur darum so schnell wieder fortgelaufen, weil er nicht habe abwarten wollen, ob Jemand kommen und das Geld zurückfordern würde. Hätte dieß sich so verhalten, welche Gesinnung hätte dann der Knabe nicht gehabt?

K. Keine gute Gesinnung. Er wäre nicht ganz redlich gewesen.

L. Würdet ihr dann dem beistimmen wollen, was jetzt eure Mitschüler sagten, daß Gott dem Knaben durch den Fund des Geldes ein Mittel habe zuweisen wollen, sich in der Welt besser fort zu helfen, als er es ohne Vater und ohne Vermögen konnte?

K. (einige) Nein! So könnte es dann nicht seyn; dann hätte der Knabe nicht verdient, so einen reichen Fund zu thun. (Andere.) O doch! der liebe Gott kann sich seiner doch angenommen haben, wenn er es auch nicht ganz verdiente; wenn er sonst nur ein guter Knabe war.

L. Hier werde ich wohl auch Letzteren Recht geben müssen. Denn sagt einmal, ihr Anderen, erweist sich denn Gott nur gegen solche Menschen gnädig, welche es, nach unserer Art uns auszudrücken, verdienen? Oder kann man selbst von den guten Menschen, welche eine Erfahrung von Gottes besonderer Fürsorge zu machen glauben, im strengsten Sinne des Wortes sagen, sie haben es verdient?

K. Nein, gewiß nicht; das Eine so wenig als das Andere.

L. Und ist denn die Art und Weise, wie die Fürsorge Gottes an den Menschen offenbar wird, niemals so beschaf-

fen, daß die Menschen das, was ihnen Gott zuwendet, durch Mißbrauch zu etwas Schädlichem für sie werden lassen können?"

K. Das ist wohl oft der Fall. Zum Beispiel, wenn ein Kaufmann im Handel, oder ein Landmann durch reichliche Ernten oder andere Glücksfälle viel gewinnt, so kann er leicht zum Verschwender werden, und dann schadet ihm der Vortheil, welchen Gott ihm gewährt hatte.

L. Und dennoch thut es Gott. Ihr habt ganz Recht, Kinder. Man kann wohl sagen, dieser oder jener Mensch habe das Gute, was Gott ihm zusendet, jetzt eben nicht verdient; aber man darf nicht sagen, Gott habe es ihm in einem solchen Falle nicht in der Absicht geben können, daß er sich dessen würdiger machen solle, oder diese Absicht könne in einem solchen Falle nicht erreicht werden. Denket an unsern Hirtenknaben. Was wird er mit dem Geldsacke, den er so gern für sich behielt, in jener Gegend angefangen haben? Städte und Dörfer gab es dort wenige oder gar keine; er konnte also das Geld weder so verthun, wie dieß bei uns möglich ist, noch konnte er es ohne fremde Hülfe in seinen Nutzen verwenden. Aber war nicht Jemand in der Nähe bei den Heerden, welcher dem Knaben behülflich sein konnte?

K. O ja, andere Hirten, der Herr (Eigenthümer) der Heerden.

L. Wenn nun der Knabe diesem seinem Herrn von seinem Funde erzählte, was konnte dieser leicht thun zum Besten des Knaben?

K. Er konnte ihm so viel Stück Vieh von den Heerden geben, als für das Geld gegeben zu werden pflegten; da hatte der Knabe ein Eigenthum, und konnte sich weiter helfen.

L. Ganz recht. So kann man es sich auf mancherlei Weise vorstellen, daß der Knabe, wenn er sich auch bei seinem schnellen Entweichen mit dem Geldsacke nicht als recht brav und redlich gezeigt hatte, doch wohl werth sein konnte, durch Gottes Fügung mit dem Gute, woran es ihm jetzt ganz fehlte, gesegnet zu werden, und daß er auch einen guten Gebrauch von dem gefundenen Gelde gemacht haben

werde. Wir wollen uns also ja in Acht nehmen, über das, was andere Menschen verdienen oder nicht verdienen, werth oder nicht werth seyn mögen, zu schnell zu urtheilen; wir wollen bedenken, daß Alle alles von Gott haben, und alles von der Gnade Gottes. Wenn wir es nun mit unserem Hirtenknaben auch so halten, so finden wir dasselbe, was nach unserer Erzählung auch Moses finden oder inne werden sollte beim Anblick dessen, was geschehen war; nämlich?

K. Daß in der Welt sich alles billig füge. (Der Knabe mochte gut erzogen seyn; er verlor den Vater etwa im 10. oder 12. Jahre; er vermiethete sich bei einem Besitzer großer Heerden; er fühlte seine Abhängigkeit als Folge davon, daß er Waise war; er erblickte in dem gefundenen Gelde das unerwartete Mittel, dahin zu kommen, wohin er durch seines Vaters Unterstützung leichter gekommen seyn würde, u. s w. So kann nach Befinden der Zusammenhang der Ereignisse den Kindern verdeutlicht werden.) Dann fährt der Lehrer weiter fort:

L. Es ist noch eins übrig, das Schicksal des Kriegsknechts. Aber dieß ist leicht zu erzählen. Das magst du, N., versuchen. — Nun, woran fehlt es? warum zögerst du damit?

K. Ja, der Soldat war doch um sein Geld gekommen. Das war doch schlimm für ihn!

L. Du hast ein Wort in der letzten Zeile übersehn. Findest du das Wort jetzt?

K. Ach ja, „den verlorenen R a u b."

L. Siehest du wohl? Also bei einem Soldaten anderer Art, oder bei sonst einem Reisenden, was hätte jenes Geld auch seyn können?

K. Sein wohlerworbenes Eigenthum.

L. Oder denke dir auch einen Soldaten im Kriege. Was pflegte damals zu geschehen, wenn ein Feindesheer geschlagen oder eine Stadt eingenommen worden war? und was geschieht leider bisweilen auch jetzt noch in dergleichen Fällen?

K. Es wird Beute gemacht, die Menschen, die Städte werden geplündert.

L. Und wenn ein Soldat mit Erlaubniß seiner Oberen solche Beute gemacht hat, wofür gilt dann das, was der Einzelne auf diese Weise erbeutet und sich zu eigen gemacht hat?

K. Es gilt für sein Eigenthum, als ob er es auf andere Weise ehrlich erworben hätte.

L. In unsrer Erzählung nun lautet es anders. Es war geraubtes Geld. Der Soldat kam also wohl gar nicht aus einem Treffen, hatte wohl gar nicht das Geld erbeutet, sondern es nur auf seinem Wege irgendwo mit List oder Gewalt an sich gebracht. Wie kann man es nun in Beziehung auf ihn nicht nennen?

K. Es kann nicht sein Eigenthum genannt werden, es gehörte ihm nicht, er hatte kein Recht darauf.

L. Ganz richtig. Und wenn er es nun wieder verlor? —

K. So geschahe ihm kein Unrecht.

L. Seht Kinder, darauf kömmt es hier an. — Doch wir haben jetzt noch ein Zweites zu bedenken, nämlich, wie Moses die ihm gegebene Antwort recht verstehen und zur Befestigung seines Glaubens an die Vorsehung Gottes benutzen sollte. Ich hoffe, ihr habt die dem Moses ertheilte Antwort verstanden. Lasset uns nun prüfen, ob ihr sie ebenso verstehet, wie Moses sie verstehen sollte. Was rief diesem die Stimme zu, welche er vernahm?

K. „Hier kannst du inne werden, wie in der Welt sich Alles billig fügt."

L. Wir müssen hier auf die Ausdrücke achten: inne werden und billig. Was hatte Moses von Gott gebeten?

K. Daß er ihm größ're Kenntniß verleihen möchte von den Absichten seiner Vorsehung bei den Schicksalen der Menschen.

L. Hatte er nun diese Kenntniß an den wenigen Beispielen, welche ihm gezeigt und nach ihrem Zusammenhange mit dem früheren Leben jener Menschen erklärt worden waren, vollständig erlangt?

K. An diesen Beispielen, für diese Fälle? Ja! — Er sollte und konnte nun glauben, daß Gott in allen anderen Fällen die Schicksale der Menschen ebenso richtig ordne und lenke.

L. Dieß nun eben wird angedeutet durch die Worte, auf welche ich euch aufmerksam gemacht habe: „inne werden" und „billig". Setzet einmal, anstatt inne werden, einsehn. Wird es ganz denselben Sinn haben?

K. Das hätte wohl einen andern Sinn; aber ich kann den Unterschied nicht angeben.

L. Der Unterschied ist auch nicht ganz leicht zu fassen. Haltet euch an die Zusammensetzung der Wörter. Was heißt dann einsehen?

K. (mit Nachhülfe des Lehrers.) Gleichsam hinein sehen, (sowie aussehen so viel bedeutet als heraus sehen, heraus blicken;) etwas erkennen durch die Betrachtung und Beobachtung des Dinges selbst.

L. Und dagegen, was heißt inne werden?

K. Das muß nun heißen: überzeugt oder gewiß von etwas in sich selbst seyn, ohne daß man die Sache hat beobachten und dadurch eine Einsicht von ihr erlangen können.

L. (an die obersten Schüler gewendet.) Ihr werdet mir, besonders wenn ihr an euren Religionsunterricht denket, noch zwei andere Zeitwörter nennen können, welche sich anstatt der beiden jetzt gebrauchten setzen lassen. Besinnet euch!

K. Für inne werden kann man auch glauben setzen, und für einsehen...? vielleicht wissen oder begreifen.

L. Richtig. Wenn nun Moses aus dem, was er gesehen, „inne werden" oder glauben lernen sollte, daß die Vorsehung Gottes gerecht und weise sey, wie konnte er nach der erhaltenen Erklärung über das Gesehene nicht von sich sagen, und wie mußte er vielmehr sagen?

K. Er konnte nicht sagen: Ich weiß nun, oder ich sehe deutlich ein, wie gerecht und weise die Wege der Vorsehung überall sind; sondern er konnte nur sagen: ich glaube nun, oder ich überzeuge mich in meinem Herzen (Gemüthe), daß Gott alle Menschen in allen Fällen ebenso gerecht und weise führt, wie ich hier erfahren habe, daß es geschehen sey, ob es gleich den Anschein nicht hatte.

L. Auf dieselbe Art der Ueberzeugung deutet nun auch das Wort „billig" hin. Wie ist wohl billig von gerecht zu unterscheiden? Wann behandle ich Jemanden, z. B. einen Schuldner, billig? und wann gerecht?

K. (mit Unterstützung des Lehrers.) Gerecht, wenn ich ihn zu seiner Schuldigkeit streng anhalte, und nach seinen Thaten streng richte. Billig, wenn ich dabei auf Umstände schonende Rücksicht nehme, ohne dem, was das Recht fordert, Eintrag zu thun. (Wer blos gerecht behandelt wird, kann bisweilen über Unbilligkeit klagen; bei wem aber die Rücksicht der Billigkeit nicht genommen wird, der kann nicht klagen, daß ihm Unrecht geschehe.)

L. So, Kinder, verhält es sich nun auch bei der Vorsehung Gottes. Von dieser heißt es hier, Alles füge sich billig in der Welt. Was bedeutet hier das Fürwort Alles?

K. Alle Begebenheiten und Schicksale der Menschen.

L. Diese fügen sich billig; saget anstatt dessen, wer sie fügt; denn sie fügen doch nicht eigentlich sich selbst.

K. Gott, die Vorsehung fügt Alles billig; Gott verfügt oder verhängt nie etwas Unbilliges über die Menschen.

L. Seht, gerade nur so viel konnten die Begebenheiten, welche dem Moses gezeigt waren und erklärt wurden, ihn von dem Gange der Vorsehung erkennen lassen. In welcher Eigenschaft erschien Gott gegen den Hirtenknaben?

K. In seiner Güte. Der Knabe hatte das Geld zu erhalten nicht grade verdient; er hatte keinen Anspruch darauf; er konnte sich nicht beklagen, wenn er es nicht erhielt. Aber der Fund konnte ihm sehr nützlich werden, und er bedurfte dessen; daher kann man das, was die Güte Gottes that, zugleich billig nennen.

L. Und wie erscheint Gott in Beziehung auf den Greis? Ließ er hier strenge Gerechtigkeit walten?

K. Das möchte ich nicht sagen. Es wird hier kein Urtheil über die frühere Mordthat gesprochen, und der Greis konnte bei der Art, wie er jetzt getödtet wurde, gar nicht eine Strafe für sein früheres Verbrechen erkennen.

L. Wenn wir nun demnach nicht sagen wollen, daß Gott hier in seiner vollen Gerechtigkeit erscheine, wie dürfen wir dennoch sagen nach den Worten unserer Stelle?

K. Es war nicht unbillig, was dem Greise begegnete; er hatte ein besseres Schicksal auch nicht verdient.

L. So recht. Und endlich der Soldat?

K. Das ist ganz deutlich. Der hatte gar kein Recht sich zu beklagen, daß ihm das geraubte Geld wieder verloren ging. Es war vielleicht recht gut für ihn, daß er nun weniger zu vertrinken oder sonst zu verthun hatte.

L. Genug jetzt hiervon. Ich hoffe, daß ihr den Sinn dieser Erzählung ebenso gefaßt habt, wie jene Stimme wollte, daß Moses ihn fassete. — Uebrigens sehe ich, daß euch die ganze Erzählung wirklich recht lieb geworden ist. Daher mögt ihr euch zu Hause noch länger damit beschäftigen. Ich will euch dazu einige Aufgaben für schriftliche Arbeiten geben.

(Der Lehrer wendet sich zuerst an die untere Abtheilung seiner Classe und verlangt von dem einen Theile derselben eine ausführlichere, selbsterfundene, doch immer nur in Beziehung auf den Inhalt des vorliegenden Lesestücks stehende, Lebensgeschichte des Greises; von einem andern Theile eine ähnliche Geschichte des Hirtenknaben; von einem dritten ebenso einen Aufsatz über das Leben des reisenden Soldaten, insbesondere mit Hinsicht auf seine Raubgier, sein wüthiges Benehmen, und seine muthmaßliche Trunksucht. Alsdann wendet er sich zu der oberen Abtheilung, und läßt von einzelnen Schülern derselben zuerst die Erzählung von Moses bearbeiten, was diesen auf seine Bedenken oder Zweifel in Betreff der Vorsehung geführt haben konnte, und wie dieselben durch die erhaltene Erfahrung und Belehrung berichtiget wurden. Andere Schüler der oberen Abtheilung mögen denselben Stoff nicht in Form der Erzählung, sondern in Form einer Betrachtung behandeln. Noch geübtere können auch angewiesen werden, das bloße Vorwort der Erzählung auszuarbeiten, welches der Lehrer zu diesem Zwecke noch in folgender Weise durchgehen kann. Ich gebe die Anleitung hierzu ohne Gesprächsform, blos in einer Art von Commentar zu dem zu erläuternden Texte.)

8. „O Mensch, was strebst du .... die Welt regiert?“ Was strebst du, anstatt: wozu, warum, mit welcher Hoffnung des Erfolges. Was ist hier das in die Bedeutung eines Adverbiums übergegangene Pronomen. So sagt man auch: Was schreiest du denn? was läufst du so schnell? u. s. w. — „Du strebst, d. h. du bist bestrebt, du bemühest dich. Dieß kann an und für sich nicht unrecht seyn, wohl aber thöricht oder unverständig, wenn man eingesehen hat oder einsehen könnte, daß eine „Ergründung“ d. h. eine deutliche und umfassende Erkenntniß der Absichten Gottes bei seinen Fügungen im Einzelnen uns Menschen unmöglich ist. Diesen Sinn hat die obige Frage, und dieß geht noch mehr aus der folgenden Frage hervor. — „Mit endlicher Vernunft .... bei seiner Schickung führt?“ Endliche Vernunft bedeutet nicht eine Vernunft, welche selbst endet oder aufhört zu seyn, sondern eine beschränkte Vernunft, d. h. eine solche, deren Kräfte und Einsichten ihre Grenzen, ihr Ende haben, folglich dasjenige, was ein unendlicher, unbeschränkter Geist und Wille schafft, nie ganz durchschauen oder ermessen können. Das Wirken Gottes wird geführt von Absichten oder geistigen Zwecken; (vergleiche die Anmerkung oben Seite 233;) Er besinnt sich nicht gleichsam erst in der Zeit auf das, was Er thun will oder zu thun nöthig hat, sondern alles dieß ist Ihm von Ewigkeit her bewußt und gegenwärtig, es ist „der ewige Rathschluß oder Plan Seiner Schickungen, Seiner Weltregierung.“ — „Du siehst bei Dingen, ... warum das, was geschah, geschicht?“ Dinge, die geschehen, (Präsens,) d. h. Begebenheiten oder Ereignisse, welche du selbst erlebst, oder wovon du Zeuge bist. Bei diesen kennt der Mensch weder den Zusammenhang mit dem Vorangegangenen, d. h. jede Ursache jeder Wirkung, recht genau, noch vielweniger den Zusammenhang mit dem Nachfolgenden, d. h. die künftigen Wirkungen, welche das jetzt Geschehende als fortwirkende Ursache haben wird. Wenn dieß so ist, so kann man viel weniger „hoffen, den Grund zu sehen“, d. h. die Absichten zu erkennen, aus welchen der Zusammenhang der Dinge nach Ursache und Wirkung von Gott so geordnet worden ist, wie wir ihn mehr

oder weniger zu erkennen vermögen. Das Letztere ist der Sinn der Worte, „aus welchen, was geschah, geschicht.“ Geschicht, die veraltete Form für geschieht, hier blos des Reimes wegen. Die beiden hier gebrauchten Zeiten, Imperfectum und Präsens, können im gegenwärtigen Falle ohne Verstoß gegen den Sinn des Satzes auch umgekehrt, es kann auch blos das Präsens, es kann auch das Perfectum in Verbindung mit dem Präsens oder dem Imperfectum gesetzt werden. —

Die nächsten vier Zeilen: „Die Vorsicht ist gerecht...., so müßtest du, was Gott ist, seyn“, enthalten den Grundgedanken und Kern der gegebenen Erzählung, oder was man bei einer Fabel die Lehre nennt. Die Erklärung der einzelnen Worte ist bereits durch das vorangegangene Gespräch eingeleitet oder begründet. Gerecht, hier in weiterem Sinne, nicht ungerecht, nicht unbillig, sondern den Umständen angemessen, untadelig. Schlüssen, d. h. Beschlüssen und deren Ausführung. Zuletzt, bei den Worten „was Gott ist“, ist zu denken an Allwissenheit, Gerechtigkeit, Weisheit; im christlichen Sinne an Gottes allwaltende Liebe zu unserer geistigen und sittlichen Erziehung. — Die noch folgenden Zeilen wiederholen im Grunde nur die bereits ausgesprochenen Gedanken, und werden, da sie keine grammatikalischen Schwierigkeiten enthalten, am besten zu Umbildungen der einzelnen Sätze benutzt werden können. „Ein jüdisch(es) Beispiel“, d. h. ein in die Geschichte des jüdischen Volkes einschlagendes, wenn auch nicht aus ihr entnommenes Beispiel. In der letzten Zeile ist das „gerechtes“ ebenso zu erklären wie vorhin, und „grausam“ kann nur auf den Greis bezogen werden, nicht etwa auf den Soldaten; doch auch auf Jenen nur mit der Bemerkung, daß derjenige, welcher hierbei nicht blos die That des Mörders, sondern auch das von Gott über den Greis verhängte Schicksal grausam nennen wollte, den Aufschluß ganz unbeachtet lassen würde, welchen die Stimme dem Moses über den Zusammenhang der von ihm angeschaueten Ereignisse gegeben hatte.

II. Lied, zu singen bei Tische und außer Tische.

(Da dieses Lied mit den Kindern eingeübt werden soll, damit sie es singen, so wird vorausgesetzt, daß bei der ausführlichen Besprechung über dasselbe nicht blos die Schüler der Oberclasse, sondern auch mehrere Schüler der Mittelclasse anwesend sind.)

Lehrer. In einer unserer nächsten Singestunden sollt ihr die Melodie eines Liedes lernen, welches wir jetzt durchgehen wollen, damit ihr es recht gefaßt habt, ehe ihr es auswendig lernet. Es ist von einem bekannten Dichter, Namens Voß, welcher bereits vor mehreren Jahren verstorben ist. Es fängt mit den Worten an: Gesund und frohen Muthes.

Einige K. Das kenne ich schon.

L. Vermuthlich ist euch nur die erste Strophe bekannt, welche ihr wahrscheinlich als Tischgebet gesprochen habt. Kannst du mir diese auswendig sagen?

K. „Gesund, mit frohem Muthe — genießen wir das Gute, — das uns der große Gott bescheert. — Preist ihn, ihr Lieben, preiset — den Vater, der uns speiset, — den Vater, der uns Alle nährt!"

L. Wie nun weiter?

K. Weiter weiß ich es nicht.

L. Seht, es ist so, wie ich dachte. Behaltet nun auch diese Strophe so im Gedächtnisse, wie ihr sie gesprochen habt. Sie paßt sehr gut zu einem Tischgebete. Auch das ganze Lied kann man bei Tische singen, wenn auch nicht alle Tage; am besten, wenn man mit guten Freunden zusammen speiset. Aber ihr sollt es auch außer Tische singen, so oft ihr dazu aufgelegt seyd. Es paßt für das Zimmer wie für Garten und Feld, beim Frühstück wie beim Abendbrote, für jeden Tag und für jeden guten Menschen. Hier aus diesem Buche wollen wir es zuerst laut und deutlich lesen.

(Liest es zuerst selbst vor, und läßt es dann auch von den Kindern ein paar Mal lesen.)

K. Gesund und frohen Muthes
Genießen wir des Gutes,
Das uns der große Vater schenkt.
O preist Ihn, Brüder, preiset
Den Vater, der uns speiset,
Und mit des Weines Freuden tränkt!

Er ruft herab: Es werde!
Und Segen schwellt die Erde;
Der Fruchtbaum und der Acker sprießt.
Es lebt und webt in Triften,
In Wassern und in Lüften,
Und Milch und Wein und Honig fließt.

Dann sammeln alle Völker,
Der Pferd- und Rennthiermelker,
Am kalten Pol, von Schnee umstürmt.
Der Schnitter edler Halme,
Der Wilde, welchen Palme
Und Brotbaum vor der Sonne schirmt.

Gott aber schaut vom Himmel
Ihr freudiges Gewimmel
Vom Aufgang bis zum Niedergang.
Denn Seine Kinder sammeln,
Und ihr vereintes Stammeln
Tönt Ihm in tausend Sprachen Dank.

Lobsinget Seinem Namen,
Und strebt Ihm nachzuahmen,
Ihm, dessen Gnad' ihr nie ermeßt;
Der alle Welten segnet,
Auf Gut' und Böse regnet
Und Seine Sonne scheinen läßt.

Mit herzlichem Erbarmen
Reicht eure Hand den Armen,
Weß Volks und Glaubens sie auch seyn.
Wir sind, nicht mehr nicht minder,
Sind Alle Gottes Kinder,
Und sollen uns wie Brüder freun.

L. Ihr seht, die erste Strophe lautet hier etwas anders. Es paßt so besser zu dem Liede im Ganzen. In den beiden ersten Zeilen stehen die beiden Wörter, Muthes und Gutes, in welchem Biegungsfalle?

K. In dem zweiten, dem Wessen=Falle.

L. Die Bedeutung bleibt dieselbe, wie wenn ihr im Tischgebete sprechet: mit frohem Muthe, und, das Gute. Der erstere Ausdruck ist nicht so gewöhnlich, aber ihr kennt ihn schon. Er kömmt in der ersten Zeile eines andern Liedes vor, welches ihr schon vor einiger Zeit singen gelernt habt. Fällt euch das Lied ein?

Mehrere K. Ach ja! Freut euch des Lebens u. s. w.

L. Und wie könntet ihr anstatt dessen sagen?

K. Freut euch über das Leben, an dem Leben, an allem, was euch das Leben Erfreuliches zuführt.

L. So nun auch hier. Aber in der zweiten Zeile, „des Gutes"; wie heißt das Wort im ersten Biegungsfalle?

K. Da heißt es wohl: das Gut.

L. Und wie in dem Tischgebete, „genießen wir das Gute?" Welcher Fall ist dieß hier? und wie heißt der erste?

K. Hier ist es der vierte Fall, der Wen=Fall, und der Wer=Fall heißt auch das Gute.

L. Welcher Unterschied ist nun zwischen beiden Hauptwörtern?

K. Das Gute bedeutet alles, was uns Gott nach Seiner Güte giebt oder schenkt. Das Gut aber bedeutet das Vermögen, welches wir nach Gottes Willen besitzen, unser Hab' und Gut, Geld und Gut. In der Mehrzahl sagt man dann, die Güter.

L. Richtig. Das Folgende ist leicht. Der große Vater, wie nennen wir Ihn auch sonst?

K. Den himmlischen Vater, den Vater im Himmel; oder auch wie im Tischgebete, den großen Gott.

L. Nun aber die letzte Zeile, welche von der Ernährung durch erquickenden Trank spricht: können wir diese so singen?

K. Wein trinken wir freilich nicht. — Ich bekomme nur selten einmal ein Wenig davon zu kosten.

L. Auch ich genieße sehr selten ein Glas Wein. Aber doch würde ich die Worte von Herzen mitsingen können, auch wenn kein Wein auf der Tafel stände, oder wenn ich seit langer Zeit keinen gesehen hätte, oder auch außer Tische, im Freien, und wenn ich mich eben nur an frischem Quellwasser gelabt hätte. Wie geht das wohl zu?

K. (nach einer Pause.) Man muß ja nicht eben den Wein haben, um sich zu freuen darüber, daß Gott ihn den Menschen zu ihrer Stärkung giebt, und Ihm dafür zu danken. Man hat ihn ja auch wohl zu anderer Zeit genossen, und kann sich dessen in der Erinnerung freuen.

L. Schön, Kinder! dann wird man auch diejenigen nicht beneiden, welche ihn täglich haben. Eher würde man sie in einem gewissen Falle bedauern können. In welchem Falle wohl?

K. Wenn sie ihn unmäßig genössen.

L. Denn wozu würde er ihnen dann, nach den Worten unsers Verses, nicht gereichen?

K. Nicht zu einer rechten Freude. Ich habe einmal Einen so trinken sehen, ein Glas nach dem andern, der wurde zuerst sehr lustig, aber dann gar heftig und zänkisch, und zuletzt mürrisch. Mein Vater war froh, als er aus der Gesellschaft fortging.

L. Ja ja, so geht es beim unmäßigen Genusse. Am wenigsten hat wohl der Mann, von welchem du erzählst, das thun können, was unser Lied uns auffordert zu thun, wenn wir bedenken, wie Gott uns erquicket durch Speise und Trank. Was meine ich?

K. Daß wir Gott preisen sollen dafür? Ach nein, daran dachte der Mann nicht; er trank seinen Wein nur so hinunter.

L. Nun, darum wollen auch wir an den Mann weiter nicht denken. — Jetzt aber kommen wir zur zweiten Strophe. Sehet sie noch einmal durch. Ihr werdet so viel davon verstehen, daß ihr mir sagen könnt, was in derselben beschrieben wird.

K. Es wird beschrieben, wie der liebe Gott die Erde eingerichtet hat, daß sie so vielerlei Schönes und Nützliches für die Menschen hervorbringt.

L. Dieß laßt uns im Einzelnen betrachten. Die ersten Worte, sollen sie uns an die Schöpfung der Erde erinnern?

K. Ja, das thun sie. Gott sprach ja auch, als er die Welt schuf: Es werde! und es ward.

L. Es heißt indessen hier nicht: Er rief herab, sondern das Zeitwort steht in der gegenwärtigen Zeit. Worauf deutet dieß hin?

K. Darauf, daß Gott noch immer thut, was Er seit dem Anfange der Dinge gethan hat. — Es ist ja auch so. Alle Jahre geschieht das, was das Lied sagt, von Neuem.

L. Wir haben also nicht nöthig, hierbei an die erste Schöpfung, sondern nur an das immerfort sich erneuernde Schaffen Gottes in der Natur zu denken. Und nun sehet, wie der Dichter des Liedes uns dieß so schön vor die Augen stellt! Auf den Ruf Gottes: es werde! was geschieht zuerst?

K. Segen schwellt die Erde.

L. Versteht ihr dieses Schwellen? was geschieht mit den Saamenkörnern in der Erde, ehe sie anfangen zu keimen? oder was thut man auch mit manchen Arten von Saamen, z. B. den Erbsen, ehe man sie in die Erde steckt, um zu bewirken, daß sie bald aufgehen?

K. Man legt sie einige Stunden in das Wasser, damit sie aufquellen. Oder wenn man gesäet hat, so muß es regnen, damit der Saame bald aufgehe; oder man begießt auch das Erdreich. Dann quillt der Saame in der Erde, und dann keimt er.

L. Nun seht, was ihr jetzt quellen, aufquellen nennet, das heißt hier „schwellen", d. h. machen, daß es aufschwillt. Aber nun, was wird, nach den Worten des Verses, zum Aufschwellen gebracht? „Die Erde?" — Wenn der Saame in der Erde aufschwillt und keimen

will, was pflegen wir dann von dem Erdreiche selbst zu sagen?

K. Das Erdreich, das Land, ist befruchtet worden, wird fruchtbar.

L. Und von wem sagt unser Vers, daß er die Erde befruchte? welches Wort ist das Subject des Satzes?

K. Der Segen schwellt die Erde. — Aber der Segen kömmt ja erst, wenn die Früchte reif sind, nach der Ernte?

L. Ihr habt ganz recht. Aber ihr müßt lernen, wie man ein Gedicht zu lesen hat. Da sieht der Dichter schon alles im Voraus, was aus der befruchteten Erde hervorkeimen, wachsen, blühen, reifen, und wie dieß Alles ein Segen für die Menschen seyn wird. So müßt auch ihr dieß alles zugleich denken oder in Gedanken sehen, was auf der Erde und aus ihr hervorgegangen seyn wird, wenn die Menschen den Segen davon empfangen werden, und ich möchte sagen, wenn Gott Sein „es werde" für jedes einzelne Jahr ganz ausgesprochen hat. Dann werdet auch ihr nicht blos sagen mögen: Der Saame schwillt in der Erde, oder, Gott befruchtet die Erde, sondern ihr werdet Alles, vom Ersten bis zum Letzten, zugleich vor Augen haben; und wie werdet ihr nun sprechen, ähnlich den Worten des Dichters?

K. (mit Hülfe des Lehrers:) Alles, was keimt, was wächst, was uns Segen bringen soll durch Gottes Kraft und Macht, der ganze uns zugedachte Segen ist schon in die Erde gelegt, und treibt überall wohlthätig aus ihr hervor.

L. Ich hoffe, ihr werdet bald die schöne Sprache verstehen lernen, welche die Dichter sprechen, und welche ihr älteren auch manchmal schon in der heiligen Schrift gefunden habt. — In unserm Liede ist nun mehreres genannt, was die Erde hervorbringt, und was den Segen uns zuführt. „Der Fruchtbaum und der Acker", beide stehen in der Einzahl; wie ist dieß zu verstehen?

K. Alle Fruchtbäume, Obstbäume, und was sonst eßbare Früchte hervorbringt, und alle gehörig bestellten Aecker tragen ihre Früchte.

L. Aber „sprießen" bedeutet eigentlich nicht, Früchte tragen.

K. Es bedeutet eigentlich nur keimen und anfangen zu wachsen (daher „Sprößling"). Aber dieß geht doch so fort, bis die Früchte reif geworden sind.

L. Sehr recht. Ihr habt hier schon von selbst den Dichter verstanden. Er nennt nur den Anfang, und meint damit, was?

K. Er meint damit alles, was auf den Anfang weiter folgen muß, bis das Ganze zu Stande gekommen ist.

L. Was wird nun in den beiden folgenden Zeilen geschildert?

K. Es wird geschildert, wie alle Arten lebendiger Geschöpfe, großer und kleiner Thiere, Vögel, Fische und Insecten, jedes an seinem Orte, sich bewegen und ihres Lebens freuen.

L. Mit welchem Worte des Satzes ist diese ganze große Menge lebender Wesen bezeichnet?

K. Blos mit dem kleinen Fürworte es.

L. Und was bedeutet hier das Zeitwort „weben?"

K. Das heißt eben, sich bewegen. Es bewegt sich ja auch wirklich alles dieß immerfort, wenn man im Sommer draußen ist und zusieht.

L. Ja wohl. Auch kennt ihr diese Bedeutung des Wortes „weben" aus einem Bibelspruche in der Apostelgeschichte.

K. „In Ihm leben, weben und sind wir."

L. Aber dieses Leben in der Natur, ist es denn auch ein Segen für den Menschen? Der Mensch kann doch nur einen geringen Theil jener lebendigen Wesen gleichsam als Früchte betrachten, welche er genießen, oder als Werkzeuge, welche er für seine Zwecke gebrauchen kann. — Oder können sie vielleicht noch in einem andern Sinne ein Segen für uns genannt werden?

K. Wir haben doch unsere Freude daran.

L. Sehr richtig. Eine solche Freude ist auch ein Segen, und oft ein größerer als der bloße Genuß, oder als die Verwendung dessen, womit uns Gott segnet, blos

zur Erhaltung unsers Lebens. Wann nennt man die Kinder einen Segen für die Eltern? und warum?

K. Man nennt sie so, wenn sie glücklich herangewachsen und den Eltern gehorsam sind; nämlich deßwegen, weil die Eltern dann sich ihrer Kinder freuen, und in ihnen ihr Glück finden.

L. Unser Lied führt uns nun in der letzten Zeile der Strophe von diesem schönen Bilde eines höheren Segens wieder zurück zu dem, was wir den blos leiblichen Segen nennen können; in welchen Worten?

K. „Und Milch und Wein und Honig fließt."

L. Dieß Alles kennt ihr genug, und wisset, wie vielfach wohlthätig es für uns ist. Und wie reichlich es Gott den Menschen giebt, ist hier auch angedeutet; in welchem Worte?

K. „Es fließt." (mit Hülfe des Lehrers:) Es fließt wie ein Bach, der sich immer von Neuem mit Wasser aus der Quelle füllt, wenn man auch noch so oft aus ihm geschöpft und getrunken hat.

L. Der Segen dieser herrlichen Nahrungsmittel ist nun zunächst immer noch ein leiblicher. Kann er nicht aber auch zugleich zu einem höheren Segen, zu einem Segen für unser Herz werden?

K. O ja, wenn wir uns seiner als einer Gabe Gottes freuen, und Gott dafür von Herzen danken.

L. So wollen wir es denn auch immer halten. Sprechet es selbst aus, was ihr jetzt über die Gaben Gottes als einen Segen für uns gedacht habt.

K. (mit Hülfe des Lehrers:) Wir wollen den leiblichen Segen immer so empfangen und genießen, daß er zugleich ein Segen für unsern Geist und unser Herz wird; und jeden höheren Segen Gottes wollen wir nie übersehen, weder in der Natur, noch in unserm eigenen Leben. —

L. Wenn ihr mit solchen Gedanken die beiden folgenden Strophen leset, so wird es euch so vorkommen, als ob alle die Menschen, welche in der nächsten Strophe als Empfänger des göttlichen Segens genannt werden, mit gleichen Gesinnungen hinnehmen müßten, was Gott ihnen

giebt. Denn sehet einmal den Anfang der zweiten jetzt folgenden Strophe; was wird da von Gott gesagt?

K. Gott siehet dem freudigen Gewimmel der Menschen zu. Da hat er auch wohl selbst seine Freude daran.

L. Gewiß. Und mit Recht. Denn was sagen die letzten Zeilen der zweiten folgenden Strophe?

K. Daß die Menschen ihm alle dafür dankbar seyen.

L. Nun, da haben wir ja volles Recht, uns in allen den Menschen, welche die nächste Strophe nennt, dankbare, kindlich dankbare Herzen zu denken. Laßt nun sehen, wer uns genannt wird! Wen nennt die nächste Strophe zuerst?

K. Den Pferd- und Rennthiermelker; die noch wilden und rohen Völker, welche sich z. B. von Pferdefleisch nähren, oder auch, wie die Lappländer und Grönländer, welche die Milch und das Fleisch der Rennthiere genießen.

L. (nachdem er, was in geographischer und historischer Beziehung zum Verständnisse noch nöthig ist, beigebracht hat:) In welcher Gegend und in welcher Lage befinden sich solche Völker nach dem, was die dritte Zeile sagt?

K. Sie wohnen in der nördlich kalten Zone, wo heftige Winde eiskalt wehen, und daher wenig wächst, die Fluren fast immer mit Schnee bedeckt sind, ja ein Theil des Jahres ununterbrochene Nacht ist.

L. Sagt mir noch, worauf bezieht sich das Wort „umstürmt", und was bedeutet es?

K. Es bezieht sich auf „Pol", und bedeutet, daß die Land- und Seestürme dort rings um die Hütten der Bewohner des Landes, von allen Seiten her wehen, und den Schnee hoch wie Häuser aufthürmen.

L. Und was ist das Wort „umstürmt?" wovon kömmt es her?

K. Es kömmt her vom Zeitworte „stürmen oder umstürmen", (es ist das Mittelwort in der Bedeutung des Passivs.) Der vollständige Satz würde lauten: Die nahe am Pole, wo Schnee und heftige Stürme herrschen, wohnenden Völker.

L. Genug. Was wird nun aber in unserer Stelle von jenen Völkern, welche sich der Gaben der Natur nur in so geringem Maaße zu erfreuen haben, dennoch gesagt?

K. Sie sammeln; sie sammeln ein, was Gott ihnen auch dort bescheert; sie genießen auch den Segen Gottes.

L. Und da sie von Kindheit auf an die Armuth ihres dortigen Lebens gewöhnt sind, und andere beglücktere Länder der Erde nicht kennen; was werden sie da ebenso lebhaft bei dem Genusse der Gaben Gottes empfinden können, wie wir, und wie die beglücktesten unter uns?

K. Dieselbe Freude des Herzens, und denselben Dank gegen Gott.

L. Denket hierbei an die Armen und Nothleidenden unter uns! Können wir von diesen etwas Aehnliches aussagen?

K. O ja! sie haben wenig, aber sie haben doch manches; es fehlt ihnen viel, aber anderes, was sie besitzen, kann ihnen Ersatz dafür seyn. Wenn sie es recht bedenken, so wird ihr Herz sich immer noch freuen und Gott dankbar seyn.

L. Dabei wollen wir dann nur nicht vergessen, was wir noch zu thun haben, und woran die letzte Strophe des Liedes uns erinnern wird. — Aber in der Strophe, bei welcher wir jetzt stehen, wird unser Blick sogleich noch auf andere, von Gott reichlicher gesegnete Völker gerichtet. Wen führt das Lied zunächst an?

K. Den Schnitter edler Halme.

L. Erklärt mir dieß selbst, und denket daran, zu welcher Art von Völkern solche Schnitter gehören.

K. Da sind wohl alle diejenigen Völker gemeint, welche Landbau treiben, und sich auf die Landwirthschaft gut verstehen. Diese wissen ihre Felder zu verbessern, so daß sie immer mehr und immer bessere Früchte tragen.

L. Richtig. Also was versteht ihr unter „Halmen?"

K. Nicht blos Korn- oder Waizenähren, sondern Feld- und Gartenfrüchte jeder Art.

L. Dann denken wir auch bei dem Worte „Schnitter" nicht blos an den, welcher das Getreide mähet oder schneidet, sondern?

K. An Jeden, welcher jene Früchte einsammeln kann.

L. Und diese Früchte, hier Halme genannt, heißen edle, warum?

K. Weil sie durch Fleiß und Kunst allmählich besser und schmackhafter, weil sie veredelt worden sind.

L. Gleich neben dem Schnitter edler Halme nennt nun das Lied weiter, wen?

K. „Den Wilden, welchen Palme und Brotbaum vor der Sonne schirmt."

L. Diese Völker nennt man gewöhnlich Wilde. Sie sind aber, wie ihr wisset, bei weitem nicht alle wirklich wild, sondern großentheils sehr sanfte, gutartige Menschen. Was müssen wir daher hier unter Wilden verstehen, und von welchen Völkern müssen wir sie unterscheiden?

K. Unter Wilden sind nur ungebildete (uncultivirte) Nationen zu verstehen, bei welchen sich noch nicht Künste und Gewerbe, Städte, Dörfer und andere Einrichtungen finden, wie bei uns. Sie werden den gebildeten oder gesitteten (civilisirten) Völkern entgegengesetzt.

L. Dennoch sind sie hier neben den letzteren in einem und demselben Satze genannt. Das ist indessen gar nicht unrecht. Denn unter was für einem Himmelsstriche (Klima) wohnen die Völker, bei welchen Palme und Brotbaum wachsen? (Es wird vorausgesetzt, daß die Kinder diese Gewächse und deren vielfachen Nutzen kennen.)

K. Die wohnen unter der heißen Zone, wo fast alles das von selbst wächst, was sie gebrauchen, und wo sie wohl keine Noth zu leiden haben.

L. Worin stehen sie also den „Schnittern edler Halme" nach unserm Liede gleich?

K. Darin, daß der Segen Gottes bei den Einen wohl eben so groß und reichlich ist, wie bei den Andern, nur auf verschiedene Weise.

L. Sehr gut. Und was thun nun alle, von welchen wir in diesem Verse gelesen haben?

K. Sie sammeln alle; sie empfangen alle den Segen Gottes; sie freuen sich dessen alle, und fühlen den Dank, welchen sie Gott dafür schuldig sind.

L. Seht nun, Kinder, wie schön dieß auch in der folgenden Strophe ausgesprochen ist! Die einzelnen Worte verstehet ihr gewiß. Wie müssen wir uns diese Millionen Menschen wohl denken, wenn ihr Leben und Treiben ein Gewimmel genannt wird?

K. So recht geschäftig unter einander, alle Tage in vielfacher fleißiger Bewegung.

L. Und das sind sie auch im Ganzen genommen. Denkt euch einmal recht weit über dem Erdboden, aber so, daß ihr bemerken könnt, was die Menschen auf ihm vornehmen. Da wird euch ihre Geschäftigkeit recht ins Auge fallen. Und wie weit reicht sie? wie heißt es in unserm Verse?

K. Vom Aufgang bis zum Niedergang, d. h. von Osten bis Westen; und eben sowohl auch von Süden bis Norden, also über die ganze Erde.

L. Dessen also erfreut sich der himmlische Vater. Denn er will, daß die Menschen, seine Kinder, seines Segens froh werden sollen, und ist mit einem schwachen Ausdrucke ihres Dankes zufrieden, wenn dieser ihnen nur recht von Herzen geht. — Ich habe gesagt: mit dem schwachen Ausdrucke ihres Dankes. Welches Wort des Verses hat mich dazu wohl veranlaßt?

K. Das Wort Stammeln.

L. Ihr seht, daß dieses Wort hier nicht Stottern bedeutet, sondern nur, was?

K. Nicht ganz deutlich sprechen, nicht alles recht aussprechen.

L. Das thun die Menschen, auch wenn sie sonst ihrer Sprache ganz mächtig sind, in den Fällen, wo sie von einer übergroßen Freude oder einer andern starken Gemüthsbewegung plötzlich ergriffen werden. Und daran können wir auch hier denken. Denn wer es recht überlegt, für wie vielen Segen er Gott zu danken hat, was für ein Gefühl wird dieser auch haben, bei welchem man an ein Stammeln denken könnte?

K. Er wird fühlen, daß er zu schwach ist, um sich Gott so dankbar zu beweisen, wie er wohl möchte.

L. Aber dem Vater im Himmel genügt unser Stammeln, wenn es nur aus redlichem Herzen kömmt. Hier wird es so vorgestellt, als komme es wirklich von alle denen, welche des Segens theilhaft sind. In welchem Worte liegt dieß?

K. In dem Worte „vereintes.“ Ein Volk wie das andere, alle zusammen, jedes in seiner Sprache. — Aber „tausend Sprachen?“

L. Kömmt es denn hier auf die Zahl tausend an? und wer hat denn die Völker auf der Erde gezählt? und wer kann sie zählen? — Was nun so Viele, was rings um uns her alle gute Menschen in allen Erdtheilen thun, daran werden ja auch wir uns nicht vergebens erinnern lassen. Die folgende Strophe erinnert uns daran. Ich werde euch aber zur Erklärung dieser Strophe am liebsten gar nichts sagen; ich werde sie euch nur vorlesen. (Er thut es, langsam, mit möglichstem Ausdrucke, ohne alle Affectation. Hierauf mag gefragt werden, ob ein Schüler noch etwas erklärt zu haben wünsche; höchstens könnte es das Wort „ermessen“ seyn, und der Gedanke, daß die Gnade Gottes nie ermessen, d. h. ausgemessen, nach Maaß und Zahl völlig bestimmt werden könne. Hierauf fährt der Lehrer weiter fort.)

L. In der jetzt gelesenen Strophe waren wir erinnert worden, daß wir bestrebt seyn sollen, Gott nachzuahmen; worin wohl nachahmen?

K. In den Segnungen, welche Er über alle Menschen verbreitet.

L. Wie aber vermögen wir dieß?

K. So wie Gott freilich nicht. Aber doch . . . nach unsern Kräften, wenn wir anderen Menschen so viel Gutes zuwenden, als wir im Stande sind.

L. Richtig. Wie ist dieß nun in der letzten Strophe ausgedrückt?

K. In den Worten: Mit herzlichem Erbarmen, reicht eure Hand den Armen.

L. Umschreibe du mir dieß mit anderen Worten!

K. Erweiset euch wohlthätig gegen Arme oder Bedürftige aller Art, und thut dieß aus wahrer Menschenliebe; das ist auch ein Segen für sie, und auf diese Art werdet ihr Gott ähnlich.

L. Ich bin zufrieden damit. Aber nun wollen wir noch auf die folgenden Zusätze achten. Wie heißt der nächste?

K. Weß Volks und Glaubens sie auch seyn.

L. Was heißt das Wort weß hier? Es ist zusammengezogen oder abgekürzt. Wie lautet es vollständig?

K. Wessen oder welches. Es ist von dem Fürworte wer oder welcher gebildet.

L. Und in welcher Fallendung steht es hier? — Warum steht hier der Wessen-Fall? Construirt mir den Satz.

K. Sie (die Armen,) seyn, (mögen seyn,) welches V. und Gl. (sie auch wollen.)

L. Besinnt euch auf andere Redensarten, in welchen der Wessen-Fall eben so vorkömmt wie hier.

K. Man sagt: Welcher Meinung bist du?

L. Recht gut. Wie könnte man dafür dann auch sagen?

K. Von welcher Meinung bist du, oder, welche Meinung hast du. So auch hier: von welchem Volke oder Glauben ein Mensch auch seyn, zu welchem Volke er auch gehören, zu welchem Glauben er auch sich bekennen mag.

L. Nun weiter. Worin sollen wir nun, diesem Satze zufolge, bei unsrer Wohlthätigkeit und Menschenliebe keinen Unterschied machen?

K. Keinen Unterschied des Volkes, zu welchem ein Nothleidender gehört, oder der Religion, zu welcher er sich bekennt.

L. Werden denn bisweilen solche Unterschiede gemacht? oder sind sie sonst gemacht worden? Wißt ihr Beispiele?

K. (Einzelne:) O ja. Die Juden hielten sich sonst für besser, als die heidnischen Völker, und mochten mit diesen nichts zu thun und nichts gemein haben. Sogar die Samariter, noch mehr die Zöllner, zumal wenn sie dem Volke der Römer angehörten, wurden von ihnen gering geachtet, und sie ließen denselben gewiß auch weniger Wohlthaten zufließen, als den eigentlichen Juden, (als „ihren Leuten", ihren Volksgenossen.) — Noch heut zu Tage sehen manche Menschen die Juden verächtlich an; und manchmal sogar, wenn Christen aus verschiedenen Nationen zusammenkommen, beweiset der Eine dem Andern weniger Liebe, weil er ein Fremder ist, als er thun würde, wenn er sein Landsmann wäre.

L. Findet nun Einer von euch dieß der Nachahmung würdig? — (Keine Antwort, vielleicht ein bloßes Nein.) — Warum hältst du es für unrecht, solche Unterschiede zu machen?

K. (Einzelne:) Weil wir doch alle Menschen sind; weil auch Gott keinen solchen Unterschied macht.

L. Du N., hast noch etwas auf dem Herzen. Sage es dreist heraus; du weißt, ich höre das immer gern, und schelte nie darüber.

K. Aber, es muß doch ein Unterschied seyn. Wenn ich nun zwei Menschen vor mir habe, der Eine ist ein Deutscher, und der Andere etwa ein Franzos oder Russe, oder der Eine ist ein Christ und der Andere ein Jude, oder gar ein Türke; wenn nun Beide meiner Hülfe bedürfen, und ich kann doch nur Einem helfen, weil ich entweder nicht mehr Geld, oder sonst nicht mehr Kräfte und Mittel habe: welchem von Beiden soll ich dann helfen? muß ich nicht einen Unterschied machen?

L. Recht gut, mein Kind; wenn der Fall ganz so ist, wie du sagst, wenn du wirklich nicht Beiden wenigstens einigermaßen helfen, auch wirklich nicht beurtheilen kannst, ob die Bedürftigkeit des Einen doch größer als die des Andern sey: Ich will euch sagen, was dann mein Rath ist. — (Der Lehrer hat hier eine passende Gelegenheit, sofern die Zeit es erlaubt, im fortgesetzten Gespräche mit den Kindern zu erforschen, was die Verständigsten wohl geneigt seyn würden zu urtheilen oder zu thun. Die Meisten werden sich dahin neigen, den Unterschied des Volkes oder Glaubens in solchem Falle geltend zu machen. Nach Berichtigung etwaiger offenbarer Irrthümer fährt der Lehrer in folgender Art fort:) — Gebt die Wohlthat und beweiset eure Menschenliebe mit treuem redlichem Herzen dem ersten, besten; folget dem Zuge eures mitleidigen Herzens, wohin er euch führet; bedient euch dabei, so scharf ihr könnt, eurer Sinne, um zu sehen und zu hören, wo in diesem Augenblicke die Noth am dringendsten zu euch um Hülfe schreit; und dann thut, wenn ihr nur Einem hülfreich werden könnet, wozu das Herz euch treibt; helfet in Gottes Namen dem Christen zuerst oder dem Türken, dem Russen zuerst oder dem Deutschen, ihr werdet dann immer, was recht ist, gethan haben, es wird bei Gott immer Billigung finden. Aber — (zu einem der Katechumenen) — sage mir, lieber K., was habe ich hierzu wohl noch hinzuzufügen?

K. Es ist doch wohl nicht recht, wenn wir erst in Gedanken den Unterschied machen, und uns umsehen, oder

fragen wollen, ob der Eine ein Christ sey oder nicht, ein Deutscher oder nicht. Darüber vergeht die Zeit, und am Ende hätten wir uns doch wohl geirrt, wenn wir glaubten, der Eine sey eben so hülfsbedürftig wie der Andere, oder wir wären wirklich nicht im Stande, Jedem einige Hülfe zu leisten.

L. Du hast es sehr gut getroffen, mein Sohn. Gott erhalte euch Alle bei dieser Gesinnung; aber er bewahre auch euch Alle davor, in einen solchen Fall zu kommen! Es ist ein sehr schwerer Fall für einen Jeden, der immer gern das Rechte thun will. — (Beispiele von Verunglückungen durch Feuer oder im Wasser.) — Doch nun laßt uns von dergleichen schwierigen Lagen wieder hinwegsehen! Im gewöhnlichen Leben machen wir Alle jene Unterscheidungen nicht, das steht fest. Und aus welchem Grunde wohl machen wir sie nicht? Ihr habt es schon gesagt.

K. Weil Gott sie auch nicht macht, weil Sein Segen sich auch über Alle erstreckt, weil wir Alle Menschen sind, Einer wie der Andere.

L. Schön! Und wie sagen die letzten Zeilen dasselbe?

K. „Wir sind, nicht mehr nicht minder, sind Alle Gottes Kinder, und sollen uns wie Brüder freun."

L. Wie Brüder sollen wir uns freun, wenn wir uns des göttlichen Segens erinnern, bei Tische oder zu irgend einer andern Zeit. Gewöhnlich, wenn ein Mensch über ein Glück froh wird, welches ihm begegnet ist, an wem, ich meine an welcher Person, hat er dann seine Freude? Auf wen bezieht sich dieselbe?

K. Auf ihn selbst; er hat seine Freude an sich selbst oder über sich selbst.

L. So könnten auch mehrere Menschen beisammen seyn, welche entweder alle die gleiche Veranlassung zur Freude hätten, oder auch Jeder eine besondere Veranlassung, aber doch immer zu gleich großer Freude. Wenn nun diese ebenso sich freueten, wie der Einzelne es that, als eben nur ihm ein Glück zu Theil geworden war: wäre dann ihre Freude so beschaffen, daß man sagen könnte, sie freuen sich wie Brüder? — (Wenn keine Antwort erfolgt, so fährt der Lehrer fort:) Du N., hast noch vier Geschwister. Als ihr am vergangenen Weihnachtsabende von euren Eltern eure Geschenke erhieltet, da hat sich gewiß Jeder über das Seinige höchlich erfreut?

K. Jawohl! Ach wie glücklich war da besonders mein kleiner Fritz!

L. So? Hast du das bemerkt?

K. Freilich! das mußte man wohl bemerken. Alle wurden noch einmal so vergnügt, als sie schon waren, über den kleinen possirlichen Jungen.

L. Nun sieh doch, da hast du ja dich nicht blos über deine Geschenke gefreut! — Habt ihr's gehört, Kinder? Der N. hat sich gefreut nicht blos über das, was er erhalten hatte, sondern auch über die Freude seines kleinen Bruders. Und so hast du L., es gewiß auch gemacht. Bist du an dem Platze stehen geblieben, wo die Geschenke für dich lagen?

K. Ei bewahre! Da geht immer der Eine zu dem Andern, und besieht sich, was dieser erhalten hat, und hat seine Freude daran. Und der schöne Lichterbaum mit den schönen Sachen daran, und dem Engel oben drauf, der gehört keinem von uns, den hebt die Mutter wieder auf bis zum nächsten Jahre; aber doch freuen sich Alle über ihn, als ob er einem Jeden ganz eigen gehörte.

L. Nun, liebe Kinder, da habt ihr's ja, da habt ihr euch wie Brüder gefreut! Jetzt wirst du mir sagen können, was es heißt, sich freuen wie Brüder.

K. Ja, nun sehe ich es ein. Es heißt, sich freuen nicht blos über sich selbst, nicht blos über das eigene Glück, sondern auch sich freuen über das Glück Anderer, über die Freude Anderer.

L. Und muß man denn immer auch selbst etwas bekommen haben, um sich zu freuen über das, was Andere erhielten? Wie ist es, wenn du, K., an deinem Geburtstage beschenkt wirst? freut sich da Niemand außer dir?

K. O doch! Alle meine Geschwister freuen sich auch, und die Eltern vielleicht mehr als ich selbst.

L. Seht nun, jetzt ist gar kein Zweifel mehr an der Sache. Wer sich freut wie ein Bruder, der freut sich über das Seinige, über das, was der Andere hat, über alles Gute, was Einem zu Theil wird; und dieß thut er auch dann, wenn . . . In welchem Falle, N., thut er es auch noch?

K. Auch wenn er einmal leer ausging, wenn blos die Andern etwas erhielten.

L. Wer weiß nun diese Freude mit ihrem rechten Namen zu nennen? welche Eigenschaft hat sie? welche hat sie nicht?

K. (mit Hülfe des Lehrers:) Sie ist eine uneigennützige Freude, keine selbstsüchtige; sie ist eine recht menschenfreundliche, wohlwollende, liebevolle Freude.

L. Jetzt nun, Kinder, verstehet ihr auch den Grund, welchen unser Lied am Schlusse anführt, aus welchem wir uns des göttlichen Segens immer so, wie gute Geschwister thun, erfreuen sollen. In welchen Worten ist dieser Grund ausgesprochen?

K. In den Worten: Wir sind, nicht mehr nicht minder, sind Alle Gottes Kinder.

L. Verbinde du, N., diesen Satz mit dem, welchen die letzte Zeile enthält, durch ein Bindewort, an welchem ich hören kann, daß der erstere den Grund angiebt, aus welchem der letztere folgen, oder aus welchem geschehen soll, was der letztere Satz aussagt.

K. Weil wir Alle Gottes Kinder sind, so sollen wir u. s. w.

L. Richtig. Nun dieß kennet ihr. Was es sagen will: Wir Alle, alle Menschen sind Kinder Gottes, das ist euch hinlänglich bekannt. Jetzt nur noch der kleine Zwischensatz: nicht mehr nicht minder. Gebt Acht! Zu welchem Theile des ersten Satzes gehören diese Worte zunächst? — (Wenn die Kinder den Zwischensatz auf das Subject „Wir" oder „wir Alle" beziehen wollen, so wird der Irrthum berichtigt, und gezeigt, daß bei diesem Subjecte an ein „Mehr oder Minder" nicht gedacht werden könne.)

K. Sie gehören wohl zu dem Prädicate, Gottes Kinder?

L. So wird's wohl seyn. Haben denn die Menschen bisweilen eine Meinung gehabt, wonach Einige mehr, Andere weniger, Gottes Kinder genannt werden dürften? — Denket zuerst an die Unterschiede, welche oft bei der Wohlthätigkeit gegen Andere oder bei Hülfsleistungen gemacht werden.

K. Ja freilich! Da hat der Jude wohl meinen können, er sey mehr ein Kind Gottes, als der Heide. Und die Christen könnten wohl auch so denken.

L. (An die Katechumenen gewendet:) Sollte denn auch an diesem Gedanken, wenn ein Christ ihn dächte, nicht etwas Wahres seyn?

K. Ich glaube wohl. Gott hat einem Theile der Menschen durch das Christenthum einen Segen geschenkt, welchen die anderen Völker noch entbehren. Da könnte man doch wohl sagen: weil Gott den Christen eine Wohlthat erzeigt hat vor allen Anderen, so habe er sie auch lieber als die Anderen.

L. Man hat freilich wohl so gesagt. Auch werden in der heiligen Schrift die rechten Christen, überhaupt die frommen Menschen vorzugsweise Gottes Kinder genannt, aber

doch in einem andern Sinne, als hier. Ich werde in einer unsrer nächsten Bibelstunden mehr mit euch hiervon sprechen. Für heute merket euch nur Folgendes. Wenn Eltern auf die Erziehung eines ihrer Kinder, aus irgend einem hinreichenden Grunde, mehr verwenden als auf die der anderen, sind diese Anderen um deswillen weniger ihre Kinder? Kann man um deswillen sagen, daß sie dieselben weniger lieb haben, als jenes?

K. Nein, das gewiß nicht. Es kann ein Glück, ein Vorzug für das Kind seyn, auf welches mehr gewendet wird; aber es ist darum noch nicht ein Zeichen größerer Liebe der Eltern zu ihm, oder einer geringeren Liebe zu den übrigen.

L. Dieß war das Eine, worauf es ankömmt. Sodann das Zweite: Unser Lied ist ein Lied, zu singen bei Tische, oder im Freien, oder bei jeder Gelegenheit, welche uns an den Segen Gottes und an die Beweise Seiner Liebe erinnert. Denket an die zweite und dritte Strophe! Möchte da Einer von euch denken oder sagen, wir seyen nicht Alle auf gleiche Weise, Einige seyen mehr, Andere weniger, Gottes Kinder?

K. Das wird wohl Keiner sagen wollen. — Es heißt ja auch in der Bibel: Der Herr ist Allen gütig, und, Herr Deine Güte reichet so weit der Himmel ist.

L. Bleibet dabei! Es kann keinem Menschen wohler in seinem Gemüthe werden, als wenn er lebhaft fühlt, daß Alle ihm gleich sind vor Gott, daß Gott Allen derselbe Vater ist, und daß Er seinen Himmel für Alle zu eröffnen bereit ist, welche in ihn zu kommen trachten, ein Jeder auf dem Wege, welchen Gott selbst ihm gezeigt hat.

Berichtigungen.

S. 106 Zeile 1 lies ein für sein.
„ 251 „ 28 lies euch' für auch.

Halle,

Gebauer-Schwetschke'sche
Buchdruckerei.

BSB Bayerische StaatsBibliothek

MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Weiss, Christian,

Erfahrungen und Rathschläge aus dem Leben eines Schulfreundes

Bd.: 4. Über die Beschränkung des Unterrichts in den Volksschulen überhaupt
, und den deutschen Sprachunte

Halle 1845

Paed.th. 6195-1/4
urn:nbn:de:bvb:12-bsb10764573-0